

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Karen Vitória Galdini de Oliveira**

**A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E O OBJETO DE CONHECIMENTO  
MORFOSSINTAXE NA BNCC: alinhamentos e desvios**

**Taubaté - SP**

**2022**

**Karen Vitória Galdini de Oliveira**

**A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E O OBJETO DE CONHECIMENTO  
MORFOSSINTAXE NA BNCC: alinhamentos e desvios**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

**Taubaté - SP**

**2022**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

O48p Oliveira, Karen Vitória Galdini de  
A proposta de análise linguística e o objeto de conhecimento  
morfossintaxe na BNCC / Karen Vitória Galdini de Oliveira. -- 2022.  
104 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria  
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 2. Análise Linguística.  
3. Morfossintaxe. 4. BNCC. I. Universidade de Taubaté. Programa  
de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 410

**Karen Vitória Galdini de Oliveira**

**A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E O OBJETO DE CONHECIMENTO  
MORFOSSINTAXE NA BNCC: alinhamentos e desvios**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: 29 / 11 / 2022

Resultado: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr<sup>a</sup>.: Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Adriana Cintra de Carvalho Pinto Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Dr.: Anderson Cristiano da Silva Secretaria de Educação do Estado  
de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Doutora Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, por toda a sua dedicação e paciência em me acompanhar e principalmente me guiar durante esse trajeto. Esta dissertação só foi possível graças ao seu apoio, à sua disponibilidade e confiança – em mim e na educação.

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada, por todo o acolhimento e conhecimento que sempre souberam ajudar a construir. A todos os profissionais que trabalham na Universidade de Taubaté, que tornam possíveis o ensino e a pesquisa.

À minha família, por me apoiar nesta conquista e em todos os momentos pelos quais passei em minha trajetória acadêmica. O Seu suporte foi essencial, desde o momento que ingressei nas Letras até o momento presente.

Aos meus amigos, por me aconselharem, ouvirem e ajudarem. A sua presença, em todos os meios pelos quais ela se deu, foi de grande auxílio para que eu escrevesse estas linhas.

Aos meus colegas de profissão, por compartilharem experiências e conhecimentos que se tornaram parte de minhas reflexões e do meu próprio trabalho.

Eu estava parado no meio de uma oração  
como se eu estivesse desenvolvido a vermes.  
Veio a minha professora e me ensinou:  
Tudo o que você tem de fazer é tirar do  
seu texto as palavras bichadas de seus  
próprios costumes – falou! [...]

Manoel de Barros

## RESUMO

O tema desta pesquisa é a proposta da BNCC de Língua Portuguesa para a prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, recorta-se o objeto de conhecimento “morfossintaxe” para a investigação. A análise linguística trata-se de uma proposta para o ensino de língua pensada como resposta às insuficiências observadas no ensino tradicional de gramática. O problema que motivou a pesquisa encontra-se na falta de referencial acerca de como colocar em prática, na sala de aula, o trabalho com a análise linguística, já que o documento orientador não explicita como operar com suas prescrições. Tal lacuna referencial também é presente nos materiais didáticos, que apresentam, em geral, escassos exercícios condizentes com a prática. O objetivo geral deste trabalho é investigar as proposições da BNCC de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, para a prática de análise linguística referente ao objeto de conhecimento morfossintaxe, de modo que sejam revelados distanciamentos e aproximações em relação ao que é prescrito e ao que se concebe como uma prática assentada na análise linguística. Para tal, há os objetivos específicos: investigar a natureza das habilidades referentes ao objeto de conhecimento morfossintaxe e identificar quais seriam os conhecimentos pressupostos para que atividades que contemplem tais habilidades sejam realizadas por docentes e estudantes. Os pressupostos teóricos são os estudos sobre gramática tradicional, norma-padrão, variações linguísticas, análise linguística e ensino de gramática. A investigação apresenta-se como qualitativa do tipo documental. Os resultados mostraram que as habilidades de morfossintaxe sugerem alinhamento à prática de análise linguística quando a interpretação sobre os efeitos de sentido desse componente se mostra como ponto focal (nesses casos, a expressão “efeitos de sentido” funciona como complemento do verbo que inicia a habilidade). Entretanto, a maior parte das habilidades concentra-se na metalinguagem, exigindo que o aluno trabalhe com a nomenclatura logo no início do ciclo referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, observou-se que as habilidades referentes à morfologia e sintaxe, como termos separados, tendem a assemelhar-se à proposta da gramática tradicional. Por meio desta pesquisa, evidenciou-se que o conhecimento do docente sobre a prática de análise linguística e conceitos relacionados, como a variação linguística, é imprescindível para que um trabalho que se desvie da gramática tradicional ocorra. A proposta tal qual é apresentada por meio das habilidades da Base Nacional Comum Curricular não dá conta de se articular com as concepções de língua que o documento afirma ter, cabendo ao professor fazer as adaptações necessárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa. Análise linguística. Morfossintaxe. Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

This research focuses on the Brazilian National Common Core Curriculum proposals towards the Practice of Linguistic Analysis, specifically on the skills associated with the object of knowledge "morphosyntax". Practice of Linguistic Analysis concerns an approach created as an alternative to traditional grammar teaching. The motivation for this research was the lack of instructions for the aforementioned practice, since the BNCC does not provide specific orientations nor does the teaching materials address exercises of this nature in a significant way. The main aim of this study is to investigate BNCC prescriptions related to morphosyntax in the context of the Practice of Linguistic Analysis. For that purpose, the nature of the skills related to morphosyntax are investigated, in addition to identifying the kind of knowledge teachers and students need for those activities. The theoretical fundamentals are studies on traditional grammar, standard norm, linguistic variations, Practice of Linguistic Analysis and grammar teaching. Documentary research is used for this qualitative analysis. The results show that morphosyntax skills suggest alignment with the Practice of Linguistic Analysis when the interpretation of effects of meaning is shown as a focal point (in these cases, the expression "effects of meaning" works as the object of the verb that introduces the skill). However, most of the skills focus on metalanguage, requiring the student to work with nomenclature at the beginning of Middle School. Furthermore, skills related to morphology and syntax, as separate terms, tend to be similar to the proposals of traditional grammar. In conclusion, the teacher's knowledge about the Practice of Linguistic Analysis and linguistic variation is essential to a work that deviates from traditional grammar. BNCC's skills, as they are presented, does not coordinate with the language conceptions that the document claims to have, therefore the teacher has to compensate this lack.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Linguistic Analysis. Morphosyntax. Common Core National Curriculum.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 GRAMÁTICA TRADICIONAL E OUTRAS GRAMÁTICAS</b> .....	16
1.1 A história da gramática tradicional, os seus pressupostos e conteúdos .....	16
1.2 Componentes da gramática: a morfologia e a sintaxe .....	25
1.3 Outras gramáticas: gramática descritiva e gramática internalizada .....	32
<b>2 A NORMA-PADRÃO E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS</b> .....	36
2.1 A norma-padrão, norma culta e norma gramatical .....	36
2.2 As variações linguísticas e suas implicações para o ensino de língua portuguesa .....	44
<b>3 O ENSINO DE GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	51
3.1 O ensino tradicional de gramática no contexto brasileiro: as críticas .....	51
3.2 As discussões brasileiras acerca do ensino gramatical a partir da década de 1980: algumas sugestões .....	61
3.3 A análise linguística como concepção de ensino: fundamentos e aplicações .....	67
<b>4 A MORFOSSINTAXE NA BNCC do Ensino Fundamental (Anos Finais)</b> .....	73
4.1 A pesquisa qualitativa interpretativista no contexto da linguística aplicada .....	73
4.2 O documento fonte dos dados da pesquisa .....	75
4.3 Conclusões de outras pesquisas sobre a prática de análise linguística prescrita pela BNCC .....	80
4.4 Os dados selecionados da BNCC para esta pesquisa.....	84
4.5 A análise de dados desta pesquisa .....	87
4.5.1 Menção ao texto no corpo da habilidade.....	88
4.5.2 Efeitos de sentido como foco da habilidade.....	92
4.5.3 Lacunas nas habilidades.....	94
<b>CONCLUSÃO</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100



## INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1980, discussões acerca do papel, da pertinência e do modo de ensino gramatical ganharam relevância. Isso se deu como uma resposta ao fato de o tratamento dado à Língua Portuguesa, nas escolas, ser historicamente marcado por uma abordagem baseada na gramática tradicional (MENDONÇA, 2006).

Como expoente desse cenário de questionamentos, Geraldi (1984) considerava que um dos grandes problemas na abordagem da gramática na escola consistia na fixação pela metalinguagem nas aulas de língua materna. O autor apontava que o ensino de nomenclatura não corresponde ao ensino de língua propriamente dito, uma vez que saber uma língua é diferente de saber classificá-la, conceituá-la e analisá-la.

Além disso, o estudioso apontava que a metalinguagem exaustivamente ensinada era usada para descrever e analisar a variedade padrão, com a qual, muito provavelmente, o estudante não tinha familiaridade, haja vista a heterogeneidade do público que frequentava as escolas brasileiras. Com isso, o aluno não dispunha de atividades que lhe permitiam se apropriar de uma nova variedade (a variedade padrão), pois o enfoque era dado à descrição e classificação dessa variedade por ela mesma, e não à reflexão sobre os usos linguísticos, considerando contextos de uso e variantes possíveis.

Por isso, ele propôs uma mudança de concepção de ensino baseada na perspectiva interacionista da linguagem, cunhando a expressão “análise linguística”, que expande o trabalho com a língua a partir de textos, de modo a considerar seus objetivos e leitores pretendidos. Nesse sentido, tal prática abarca, necessariamente, os tópicos gramaticais, reorientando-os. A proposta prevê, então,

[...] tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc [...]. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997, p. 74).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Essa explicação se trata de uma nota de rodapé presente em Geraldi (1997), mas não em Geraldi (1984). Por isso, a definição do termo em questão provém de uma versão mais recente da obra, e as duas são incluídas nas referências.

Consoante ao esclarecimento do autor, o que se compreende por análise linguística resulta da perspectiva de que “é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (GERALDI, 2013, p. 7). Desse modo, é essencial que haja articulação entre análise linguística, produção de textos e leitura.

Os problemas com relação ao ensino de gramática e às discussões sobre as dificuldades de realização de um trabalho com análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa perduraram pelas décadas seguintes às primeiras reflexões desse autor sobre esse tema, como será comentado na seção 3 desta dissertação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) recomendaram essa perspectiva de trabalho no trato com os aspectos gramaticais da língua.

Como um documento prescritivo posterior, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), no componente de Língua Portuguesa, busca dialogar “[...] com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]”. Assim, propõe que o ensino de Língua Portuguesa se fundamente em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tendo o texto como ponto de partida. Nessa perspectiva, o texto é um enunciado situado em um contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção, constituído por uma série de propriedades, além da sua materialidade linguística. As práticas de linguagem (também chamadas de eixos) propostas para o ensino, de acordo com a Base, são: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Contemplados pelas diferentes práticas, estão os objetos do conhecimento e as habilidades a eles relacionadas.

Nesse documento atual orientador do ensino, a prática de análise linguística/semiótica é apresentada de forma alinhada à concepção de Geraldi (1984), uma vez que é proposta a partir da transversalidade com os textos, como uma prática que contempla “[...] o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica [...]” (BRASIL, 2018, p. 80). Observa-se, no entanto, que as discussões de Geraldi (1984) não incluíam as outras semioses. A BNCC, acompanhando os desenvolvimentos dos estudos linguísticos nas últimas décadas, expandiu o conceito de estudo de língua, anteriormente considerada apenas

nos seus aspectos linguísticos, para o conceito de estudo da linguagem em seus aspectos multissemióticos.

O tema desta pesquisa trata da proposta da BNCC de Língua Portuguesa para a prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental. No interior dessa prática, especificamente, o objeto de conhecimento “morfossintaxe” é tomado como recorte para a investigação. Para esta pesquisa, não são consideradas outras semioses, mas apenas os aspectos linguísticos referentes à morfossintaxe. Portanto esse eixo do documento curricular será denominado, daqui em diante, apenas como “análise linguística”, dada a delimitação estabelecida nesta pesquisa.

Em relação ao recorte temático, o objeto de conhecimento morfossintaxe foi escolhido devido à sua associação, inclusive terminológica, à gramática tradicional, uma vez que esse conteúdo ocupa, conforme Vieira (2018), um espaço bastante importante nos estudos vinculados a essa tradição. Apesar desse vínculo, a BNCC, que prescreve uma concepção de ensino baseada na análise linguística, mantém esse objeto de conhecimento em sua proposta. À primeira vista, parece haver uma tensão ou algo dissonante entre a manutenção da terminologia da gramática tradicional e a indicação de um trabalho baseado em abordagens mais alinhadas às pesquisas linguísticas contemporâneas. Diante da complexidade advinda dessa conciliação aparentemente pretendida pelo documento, o objeto de conhecimento morfossintaxe, tal como proposto pela BNCC, apresenta-se como um recorte produtivo de pesquisa.

A lacuna referencial de como empregar essa proposta na prática de sala de aula foi observada por esta pesquisadora, durante sua ação docente, bem como verbalizada e compartilhada pelos seus colegas educadores. Com a necessidade de elaboração de atividades que contemplassem as habilidades da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, demanda intensificada pelo contexto da pandemia, o grupo de professores em questão experimentou especial dificuldade em relação a uma parcela de habilidades de análise linguística, uma vez que os exemplos nos quais se basear foram encontrados em reduzida amostra.

Ao tratar da perspectiva de ensino gramatical presente nos documentos educacionais, como os PCN e a BNCC (em suas primeiras versões), Faraco (2017, p. 15, grifo nosso) afirma que eles “[...] se referem sempre à gramática como um conhecimento complementar, auxiliar e articulado com a leitura e a produção de texto, *embora não se estendam sobre como operacionalizar esse princípio geral*”. Em consonância à afirmação do linguista, essa ausência de orientação sentida por esta

pesquisadora e por seus colegas professores é um dos problemas motivadores desta pesquisa.

Além disso, ao tratar das dificuldades para o trabalho com práticas que visam a um ensino de gramática diferente do tradicional na educação básica, Faraco (2017, p. 20) expressa que

Os autores não escondem sua expectativa de que os professores, a partir dos poucos exemplos dados, ampliem e expandam por conta própria as propostas. Expressam essa expectativa mesmo reconhecendo que ela é um tanto quanto quimérica nas condições atuais de formação e de trabalho dos professores da nossa escola básica.

O problema da falta de exemplos que sirvam como referencial para que os professores elaborem suas propostas de atividades também pode ser observado nos materiais didáticos. Como mostram as pesquisas de Marson (2021) e Paixão e Torga (2019), nas quais foram analisados livros didáticos, os exercícios relacionados a tópicos gramaticais são insuficientes para tratar da língua de modo reflexivo e articulado à construção de sentidos dos textos. Quando há exercícios que contemplam essas reflexões, sua aparição ocorre em quantidade bastante reduzida.

Apesar da lacuna referencial encontrada no próprio documento, nos textos teóricos e nos livros didáticos, os professores precisam compreender e aplicar as propostas da BNCC para a análise linguística em sala de aula. A partir da consideração desse cenário, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa: Como a BNCC de Língua Portuguesa faz, no bojo da prática de análise linguística, a sua proposição para o trabalho com o objeto de conhecimento morfossintaxe? Qual é a natureza das habilidades referentes a esse objeto? Quais conhecimentos são pressupostos pelos docentes e pelos estudantes, a fim de que desenvolvam atividades que contemplem tais habilidades?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as proposições da BNCC de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, para a prática de análise linguística no que concerne ao objeto de conhecimento morfossintaxe, de modo que sejam revelados distanciamentos e aproximações em relação ao que é prescrito e ao que se concebe como uma prática assentada na análise linguística. Para tal, estabelecem-se dois objetivos específicos. O primeiro deles é investigar, nesse documento, a natureza das habilidades referentes ao objeto de conhecimento morfossintaxe. O segundo é identificar quais seriam os conhecimentos pressupostos

para que atividades que contemplem tais habilidades possam ser realizadas por docentes e estudantes.

A relevância para este estudo se dá como uma contribuição à reflexão docente no que diz respeito a práticas ligadas à análise linguística a partir da BNCC. Diante da necessidade de se trabalhar conforme as prescrições do documento e da observação das dificuldades relacionadas a isso, pesquisas que busquem colaborar para a compreensão mais detalhada do tema por parte dos professores se fazem necessárias. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que a prática da análise linguística se torne mais frequente nas aulas de Língua Portuguesa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, como pressupostos teóricos, são consultados estudos sobre gramática tradicional, norma-padrão, norma culta, norma gramatical, variações linguísticas, análise linguística e ensino de gramática.

Acerca do caráter metodológico, a investigação é qualitativa interpretativista, do tipo documental. De acordo com Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa contemporânea se realiza por “[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele”. No caso desta pesquisa, o fenômeno em estudo é a proposta da BNCC de Língua Portuguesa para a prática de análise linguística no que concerne ao objeto de conhecimento morfossintaxe, situado no contexto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, já objeto de críticas, reflexões e sugestões desde os anos 1980.

A BNCC é a fonte de coleta dos dados desta pesquisa documental, que assim se caracteriza porque “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 174). Os dados serão descritos, analisados e interpretados a partir de conceitos expostos na fundamentação teórica, de acordo com os objetivos. Será, portanto, uma abordagem descritivo-interpretativa de análise, conforme características desse tipo de pesquisa expostas por Lüdke e André (2005) e Moita-Lopes (1994).

Os procedimentos metodológicos para a seleção e análise dos dados serão explicitados na seção 4, bem como as características do tipo de pesquisa aqui empreendida. No que concerne, então, à divisão deste trabalho, há quatro seções. A primeira delas é destinada a tratar da gramática tradicional, desde sua constituição

até seus pressupostos e conteúdos, além de abordar como a morfossintaxe se configura nesse contexto. A segunda seção apresenta os conceitos de norma-padrão (norma culta, norma gramatical) e de variações linguísticas. Esses conceitos são necessários para uma abordagem de ensino de aspectos linguísticos baseada em análise linguística. A terceira seção abarca o que se compreende como ensino tradicional de gramática e como prática de análise linguística, bem como as discussões no cenário brasileiro de educação que deram origem a esta expressão e que traçam um panorama do ensino nas últimas décadas. Na quarta seção, há o detalhamento dos procedimentos de coleta e análise dos dados – as propostas para a prática de análise linguística vinculadas ao objeto de conhecimento morfossintaxe na BNCC –, a análise e a discussão dos dados. Por fim, encontra-se a Conclusão, seguida das Referências desta pesquisa.



## 1 GRAMÁTICA TRADICIONAL E OUTRAS GRAMÁTICAS

Nesta seção, dedicada à primeira parte da fundamentação teórica, trata-se da gramática tradicional, desde sua constituição aos seus pressupostos e conteúdos. Sendo a morfossintaxe um desses conteúdos e o objeto de conhecimento que interessa particularmente a esta pesquisa, ela é apresentada e conceituada. Por fim, outros tipos de gramática são abordados: a descritiva e a internalizada, uma vez que constituem em contraponto à gramática tradicional nas discussões e propostas sobre ensino de Língua Portuguesa.

### 1.1 A HISTÓRIA DA GRAMÁTICA TRADICIONAL, OS SEUS PRESSUPOSTOS E CONTEÚDOS

Gramáticas tradicionais do português produzidas no contexto brasileiro do século XX, de um modo ou de outro, contribuíram para formar a concepção dos estudantes sobre o que se caracteriza como a sua língua, ou o que se estuda na disciplina de Língua Portuguesa. As que mais circularam e ainda são referência como gramáticas tradicionais foram produzidas por Said Ali, Napoleão Mendes de Almeida, Rocha Lima, Gladstone Chaves de Melo, Domingos Pascoal Cegalla, Evanildo Bechara, Celso Cunha, entre outros citados por Vieira (2016).

A vertente da gramática ocidental tradicional, conforme se depreende de Neves (2002, p. 19, grifo da autora), é concebida por autores que, debruçando-se sobre a linguagem como objeto teórico, apresentam “[...] *ao usuário* uma descrição que lhe permita conhecer o padrão a ser seguido da língua”. Tal padrão se baseia, originalmente, nos usos literários consagrados do passado, tidos como mais belos, além de dignos de conservação, pelos sujeitos percussores da tradição em questão.

Nesse sentido, os primeiros expoentes dessa vertente, que estabeleceram os moldes para os seus sucessores, visando à preservação e à disciplina linguísticas, compuseram a “[...] *arte da gramática* vista como obra para ensino e aprendizagem de modelos, aquela que nasceu para conduzir comportamentos verbais, aquela cujo usuário é um simples aprendiz de paradigmas [...]” (NEVES, 2002, p. 23, grifo da autora). Por isso, Neves (2002, p. 19) caracteriza o fruto desse domínio do conhecimento como “[...] o produto prático-prescritivo que só se compõe com vistas ao usuário [...]”.

Nessa vertente, a gramática é “[...] um estudo que, pelas condições de seu surgimento, se limita à língua escrita, especialmente à do passado, mais especificamente à língua literária e, mais especificamente, ainda, à grega (NEVES, 2002, p. 49). A partir da instauração de um modelo, outras línguas passaram a ser contempladas, mas as demais características citadas, conforme Vieira (2018), permanecem como distintivas dos compêndios dessa vertente.

Neves (2002, p. 50) aponta que as razões que motivaram a origem do campo de estudo em questão, tal qual foi concebido, respondem às demandas do contexto da época:

a exigência de instalação da disciplina gramatical está, realmente, nas condições peculiares da época helenística, marcada pelo confronto de culturas e de língua, e pela exacerbação do zelo pelo que se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas.

Ainda que os primeiros gramáticos tenham, a partir das necessidades de seu cenário sócio-histórico, demarcado o início de uma tradição, para erigi-la, lançaram mão de precedentes reflexões filosóficas sobre a linguagem. Assim, os caminhos para a constituição do que se entende por gramática tradicional apontam para os filósofos clássicos gregos. O legado desses pensadores pode ser observado, por exemplo, na metalinguagem que se apresenta nas obras vinculadas à tradição gramatical. Como aponta Silva (1989, p. 16), “as origens dessa teoria do léxico remontam a Platão quando distingue o substantivo do verbo como elementos básicos para a constituição de uma proposição”.

Conforme Vieira (2018), o referido filósofo inaugura, na história da gramatização ocidental, no século V a. C., a divisão das partes do discurso, em *ónoma* (componente nominal) e *rhêma* (componente verbal), ao tratar da constituição do *lógos* (discurso), a fim de que se possa avaliá-lo como verdadeiro ou falso. Nesse caso, a preocupação com a linguagem surgia devido ao seu caráter lógico de representação da verdade.

Ainda em conformidade com esse linguista brasileiro, a partir da obra de Platão, é possível resgatar reflexões pregressas sobre a linguagem, tendo sido algumas delas proporcionadas pelos sofistas, preocupados com a retórica. Acerca dessa área, Faraco (2008, p. 131) expõe que se trata de uma necessidade prática do campo político e jurídico, surgida a partir dos debates públicos. Assim, “nasceu a

retórica, que se dedicava a estudar a língua com o objetivo de sugerir as formas de melhor explorar seus recursos expressivos com vistas à adesão do auditório”.

Outro filósofo que contribuiu para o desenvolvimento de categorias e nomenclaturas que foram incluídas, posteriormente, na tradição gramatical, é Aristóteles. Tal qual explica Vieira (2018, p. 30, grifo do autor), o pensador em questão “[...] retoma e redefine a dicotomia *ónoma/rhêma*, acrescentando ao par platônico uma terceira classe – **sýndesmos** –, que compreendia a **conjunção**, o **artigo**, o **pronome** e, provavelmente, a **preposição**”. Ademais, esse filósofo

[...] apresenta uma preocupação com a natureza das palavras, fundando categorias a partir de propriedades aparentemente naturais. São dez essas “categorias de pensamento”, também chamadas de “**categorias aristotélicas**”: **substância**, **quantidade**, **qualidade**, **relação**, **lugar**, **tempo**, **estado/posição**, **posse**, **atividade** (ação), **passividade** (paixão). Elas marcam profundamente a construção das categorias gramaticais no Ocidente, a exemplo das noções de substantivo, tempo verbal, voz ativa e passiva, comparativo, relativo, entre tantas outras [...] (VIEIRA, 2018, p. 32, grifo do autor).

De acordo com Silva (1989), os filósofos estoicos tiveram também um papel importante nos estudos sobre linguagem empreendidos no contexto da Antiguidade. Com eles, foi delineado o campo da etimologia, além de terem participado nas discussões acerca das (ir)regularidades da língua.

A respeito desse assunto, Vieira (2018, p. 26) afirma que o embate filosófico-linguístico em questão, anomalia x analogia, proporcionou significantes descobertas em relação a padrões flexionais de diversas classes e subclasses de palavras. Em síntese, essa discussão pode ser explicada a partir da seguinte questão:

[...] as palavras da mesma categoria gramatical devem possuir idênticas terminações morfológicas e regularidades de relação entre forma e significado [...] ou as irregularidades morfológicas e semânticas são incontornáveis e constitutivas da língua?

Além dessa controvérsia, havia discussões sobre a linguagem ser natural ou convencional. Nesse sentido, as questões giravam entre as palavras e os seus significados apresentarem fundamento em um contexto natural ou arbitrário (VIEIRA, 2018).

Como continuadores no curso histórico do trato com a linguagem, estão os filólogos alexandrinos, com os quais "se codifica mais ou menos definitivamente o que

veio a chamar-se de gramática tradicional" (SILVA, 1989, p. 18). No entanto, como coloca Vieira (2018), os alexandrinos, ainda que embasados pelos estudos filosófico-linguísticos que os precederam, inauguram, a partir do século III a. C., um novo ramo de reflexão linguística: o doutrinário.

Com isso, Vieira (2018) não considera um desdobramento histórico linear, tampouco um puramente oposto, separado, entre os eventos anteriores de estudos filosóficos e a abordagem dos alexandrinos. O linguista vê, com efeito, relações dialógicas, ora de concordância, ora de conflito, entre os campos.

Sobre o contexto histórico relacionado ao empreendimento dos alexandrinos, configura-se como o período helenístico,

caracterizado pela difusão da civilização grega numa área que se estendia do norte da África até as costas da Índia. De modo geral, o helenismo foi a concretização de um ideal de Alexandre [Magno]: o de levar e difundir a língua e a cultura gregas aos territórios que conquistava (VIEIRA, 2018, p. 44).

Alinhados a esse ideal, os alexandrinos trabalhavam para a preservação dos escritos clássicos da literatura grega, estudos que culminaram na criação da filologia e da gramática (FARACO, 2008, p. 132). Surge, então, a filologia, uma vez que havia diferentes manuscritos antigos da mesma obra, exigindo um trabalho de reconstituição para se chegar ao texto original. Como parte desse trabalho, os filólogos alexandrinos tomaram partido no embate filosófico-linguístico entre anomalia (irregularidade) e analogia (regularidade), optando por esta para a reconstituição do grego pregresso (VIEIRA, 2018).

Como obras de grande importância nesse cenário, encontram-se os poemas *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, cuja data de escrita remonta ao século VIII a. C, apesar de as versões definitivas só terem surgido a partir de VI a. C (VIEIRA, 2018). Conforme Faraco (2008), com a observação da diferença entre o grego clássico, presente nas obras consagradas, e o grego coetâneo aos alexandrinos, que, além da transformação temporal, também variava espacialmente, os pioneiros da filologia valoraram negativamente o fenômeno da mudança.

Isso fez com que os alexandrinos almejassem equiparar o grego falado por seus contemporâneos, em III a. C., com o escrito em séculos anteriores. Para Faraco (2008, 133), assim "se constituiu a tradição normativa ocidental do estudo da língua

que é tão forte entre nós. No fundo, ela foi naquele momento a solução intelectual para os conflitos gerados pela percepção da diversidade linguística”.

A primeira gramática de uma língua europeia de que se tem registro é a *Téknhe Grammatiké*, do filólogo alexandrino Dionísio Trácio, que viveu durante parte dos séculos II e I a. C. Com essa obra, ele responde “[...] a uma demanda sociocultural recém-configurada: a de que deveria haver um manual de gramática para o entendimento dos clássicos literários e a preservação da língua e registrada” (VIEIRA, 2018, p. 49). A gramática de Dionísio contém oito partes do discurso: nome (ou *ónoma*), verbo (ou *rhêma*), particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. Conforme Vieira (2016, p. 25),

[...] essa organização das partes do discurso em oito foi usada até fins da Idade Média – exceto pela ausência de artigo em latim, substituído pela interjeição com os gramáticos latinos [...]. A gramatização dos vernáculos europeus a partir do Renascimento também foi influenciada pelas partes do discurso de Dionísio, chegando até a contemporaneidade com semelhanças notáveis [...].

Ainda na obra de Dionísio, frase é conceituada como “expressão autossustentada”. Nesse contexto, a definição sugere que os componentes da frase “[...] apresentavam uma totalidade sintático-semântica no interior de um texto e de uma situação comunicativa, que não eram (ou não deveriam ser) descartados na análise filológico-gramatical”. Diferentemente, a tradução latina do trecho comportou o sentido de que a frase, por si mesma, é completa e analisável em suas relações morfossintáticas, sendo dispensável o texto a partir do qual ela se origina (VIEIRA, 2018, p. 53).

Como se depreende de Silva (1989), o estudo primeiro sobre a sintaxe grega veio com Apolônio Díscolo, em II d. C. Para tal, Vieira (2018, p. 61) explica que o estudioso antigo se embasou “[...] na dicotomia nome-verbo e nas suas relações com as outras partes do discurso. [...] Apolônio prenuncia o aparecimento das ideias de sujeito, objeto e outros conceitos sintáticos que surgiram posteriormente”.

Após a inserção da Grécia ao controle romano, no século II d. C, a adoção da concepção normativa tornou-se alinhada aos objetivos centralizadores de construção de um império. Com isso, trabalhou-se para o cultivo de um latim modelar, baseado nos usos observados nas obras de escritores clássicos latinos (FARACO, 2008). Como destaque desse empreendimento, conforme Vieira (2018), encontra-se Donato,

que viveu no século IV d. C., responsável pela escrita da *Ars grammatica* (Arte gramatical).

Grande parte do impacto dessa obra se deve, de acordo com Vieira (2018, p. 72), à sua forma de organização composicional, posteriormente adotada pela tradição normativa: o texto é dividido em diversas seções, em detrimento de uma escrita contínua, com uma reunião de exceções ao término de cada capítulo. Além disso, a gramática de Donato

[...] se configura como um ponto central na transmissão do conhecimento gramatical latino, por ter sido utilizada amplamente durante toda a Idade Média [...] e servido de modelo para a elaboração das primeiras gramáticas vernaculares europeias (VIEIRA, 2018, p. 72).

Outro latino com relevante contribuição à tradição gramatical é Prisciano (autor do século VI d. C.), cuja obra se apresenta como “[...] uma verdadeira síntese da tradição greco-romana, foi a última produzida pela cultura romana e é o grande modelo de tudo que se fez daí para frente até hoje em termos de gramática escolar” (FARACO, 2008, p. 138).

Vieira (2018) explica que o equívoco de tradução que propiciou a ideia de frase como uma estrutura completa e analisável por si mesma pode ser encontrado em Prisciano, abrindo caminho para uma tradição se espelhar nessa ideia. O linguista brasileiro aponta ainda que a apropriação de conceitos gregos pelos latinos, além de passar por entraves relacionados ao processo de tradução, também passa pelo problema da incorporação de categorias de base filosófica sem a concepção das relações que tais categorias caracterizam e sustentam, o que prejudica sua aplicação.

Durante a Idade Média, tal qual se depreende de Faraco (2008) e Vieira (2016), os estudos seguem as gramáticas latinas progressas, uma vez que a língua que continham estava relacionada à erudição, embora, no contexto em questão, o latim estivesse passando pelo processo de diversificação e não se identificasse com aquele presente nesses compêndios. Havia, então, a tentativa de preservá-lo pelos gramáticos medievos, feita por meio de seus escritos, ignorando a situação da realidade linguística dos falantes contemporâneos a eles.

Sobre a transformação dessa língua, Vieira (2018, p. 89, grifo do autor) explica que, “no final do século V, depois da queda do Império Romano do Ocidente, o latim foi perdendo a posição de vernáculo (língua materna e falada), à medida que esta ia

sendo assumida pelos falares regionais, os chamados **romances** [...]”, que eram a língua viva, efetivamente em uso nas situações de oralidade.

De acordo com Faraco (2008), entre os séculos XV e XVI, iniciam-se as investigações gramaticais das línguas vernáculas (os romances). Essa necessidade surge a partir do contexto de unificação que a criação dos novos Estados Centralizados supunha, com a adoção de uma referência normativa que passasse ao status de Língua – com homogeneidade identitária e política – a ser cultivada pela nação. O autor acrescenta:

o grande objetivo dessas primeiras gramáticas era, portanto, contribuir para fixar um padrão de língua para os novos Estados Centralizados [...], combinando dois aspectos: o prestígio social da variedade falada em situações monitoradas pela aristocracia no centro político do país [...] e o cultivo de uma escrita vernácula latinizada, isto é, de uma imitação adaptada à língua moderna de modelos estilísticos dos escritores latinos (FARACO, 2008, p. 143).

Por essas diferentes gramáticas vernaculares partilharem do mesmo construto metalinguístico e teórico, advindo dos trabalhos latinos, cria-se a falsa ideia de que os instrumentos ligados à gramática tradicional

[...] são artefatos naturais e de aplicação generalizada quando, na verdade, são construtos sócio-historicamente comprometidos com determinada realidade linguística de um povo, num tempo e espaço específicos, sujeitos, portanto, a inadequações, desencaixes, incoerências, a depender da língua que se queira descrever e rotular com base nesse arcabouço terminológico (VIEIRA, 2018, p. 93).

A *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, autor do século XVI, é a primeira dessa tradição na referida língua. Nela, o gramático apresenta o registro da fala culta dos portugueses da época. Apesar disso, mantém o cunho normativo, porque apresenta juízo de valor em relação às estruturas descritas, além de suas análises terem sido feitas a partir do construto teórico da tradição greco-latina (VIEIRA, 2018).

Outro gramático dessa época é João de Barros, cuja obra, *Grammatica da lingua portuguesa*, com caráter mais claramente prescritivo, busca a latinização da língua em questão. Conforme Vieira (2018, p. 117), Barros “[...] introduziu expressões e construções sintáticas novas, emprestadas do latim, para que a língua portuguesa adquirisse feição nobre, erudita”, por, de forma parecida com os gramáticos

alexandrinos, considerar a diferença entre a língua pregressa e a atual como um atributo negativo desta.

Em relação ao cenário brasileiro, as gramáticas só começaram a ser produzidas a partir do século XIX. Antes disso, eram trazidas de Portugal. A mudança de origem não implicou, no entanto, em uma consideração sobre a distante realidade linguística que havia em relação ao país latino-americano e o europeu. Nesse sentido, “o português no/do Brasil não é o núcleo das obras, mas um apêndice ou um elemento contrastivo com a norma lusitana, mais valorizada” (VIEIRA, 2016, p. 30).

O primeiro desses compêndios sobre o português do Brasil é a *Grammatica Portugueza*, obra de 1881, de Júlio Ribeiro Vaughan. Seus conteúdos estão divididos em duas partes: lexicologia, abrigando fonologia e morfologia, e sintaxe. Seu referencial de língua a ser seguida é a norma-padrão do português europeu, e a sua perspectiva é prescritiva (VIEIRA, 2018).

Como se depreende a partir da leitura de Vieira (2016, 2018), em meados do século XX, a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), pelo Ministério da Educação e Cultura, tem um papel significativo na produção das gramáticas subsequentes. Antes desse documento, havia certa variação nos termos utilizados nos compêndios gramaticais. Apesar de variados entre si, os termos vinculavam-se a algum ponto da mesma tradição: a gramatical greco-latina. Ao elencar e padronizar a terminologia a ser empregada, a NGB funciona como um modelo que os gramáticos devem desenvolver à sua maneira.

Antes desse documento oficial, ainda que não houvesse homogeneidade terminológica entre as gramáticas tradicionais, havia (e há) uma série de pontos compartilhados. Para explicar essa relação, Vieira (2016, p. 21) propõe o conceito de paradigma tradicional de gramatização (PTG), que

se constituiu a partir de uma ramificação dos estudos linguísticos oriundos da filosofia clássica e se tornou o mentor teórico-metodológico e socioideológico do que tradicionalmente vem se entendendo por gramática desde os gramáticos alexandrinos da Antiguidade aos gramáticos normativos brasileiros de hoje.

Com isso, independentemente da sua localização temporal ou geográfica, as gramáticas produzidas a partir do PTG compartilham entre si determinadas características, quais sejam: a prescrição de formas consideradas corretas e superiores em relação às demais formas linguísticas, a consideração da língua como



autônoma e independente dos seus falantes, o prestígio da escrita literária do passado diante de outros campos de atuação humana, a acepção da frase como unidade de análise completa e suficiente por si só e o uso de terminologias, categorias e conceitos compartilhados e estanques.

O autor apresenta outros traços constitutivos em Vieira (2018) – como a menção às referências teóricas dos gramáticos ser facultativa no corpo dos seus compêndios e a divisão do seu trabalho se dar, geralmente, entre fonologia, morfologia e sintaxe – ainda que afirme que não é necessário que a obra apresente todas as características arroladas para que seja vinculada ao PTG, apenas que compartilhe a maioria.

No fim do século XX e início do XXI, muitos linguistas brasileiros dedicaram-se à discussão sobre as limitações do PTG e o ensino de gramática nas escolas, até então realizado, predominantemente, de forma descontextualizada, com foco na metalinguagem. Vieira (2016, 2018) comenta que linguistas de várias correntes teóricas produziram gramáticas que, de formas diferentes, se deslocaram teórica e epistemologicamente do paradigma da gramática tradicional. Esses autores tentaram trazer uma nova abordagem do componente gramatical da língua, de forma que Vieira (2018, p. 241) chamou esse movimento de “virada no processo de gramatização brasileira do português”. Alguns dos linguistas autores de gramáticas mencionados pelo autor são: Maria Helena de Moura Neves, José Carlos de Azeredo, Mário A. Perini, Ataliba Teixeira de Castilho, Marcos Bagno.

Ao analisar gramáticas brasileiras contemporâneas, Vieira (2016) destaca características que as colocam em um plano descritivo mais amplo, como o abandono dos cânones da literatura como modelo de língua. Com isso, adotam a descrição de variantes linguísticas diversas do português brasileiro contemporâneo, de modo a abarcar usos falados (e) ou escritos (estes, agora, veiculados em diversas esferas: jornalística, técnico-científica, literária contemporânea). Entretanto, segundo a análise do autor, essas gramáticas brasileiras produzidas por linguistas “[...] não atendem às demandas ordinárias de um livro de gramática [...]” (VIEIRA, 2018, p. 242), porque se voltam a interesses de leitores especializados, em nível de graduação ou pós-graduação em linguística; trabalham, cada uma a seu modo, com a descrição de uma parcela da língua, de acordo com pressupostos teóricos distintos.

Apesar das críticas ao arcabouço teórico advindo da tradição, essas gramáticas contemporâneas “[...] o rearranjam de modo mais coerente, inclusive

retornando a configurações mais distantes da tradição gramatical” (VIEIRA, 2016, p. 61). Todavia, esse rearranjo não é, por si só, uma substituição do construto analítico do PTG e não cria um paradigma teórico-metodológico próprio. Nesse sentido, segundo o autor,

[...] a linguística ainda não conseguiu se desvencilhar por completo do arcabouço conceitual e categorial que os antigos gramáticos nos deixaram de legado. Esse aparato greco-romano, justificável apenas no cenário epistemológico que precedeu e envolveu sua emergência, já se encontra tão arraigado na nossa cultura linguística ocidental, que muitas vezes é naturalizado pelos linguistas da atualidade. Por isso, parece ser tão difícil empreender uma mudança de paradigma na produção de gramáticas de línguas seminalmente gramatizadas pelo PTG. (VIEIRA, 2016, p. 28).

Esse breve histórico da longa e forte permanência da gramática tradicional na descrição das línguas ocidentais e essa reflexão de Vieira (2016, 2018) trazem justificativas para o fato de o arcabouço conceitual e categorial do PTG se encontrar tão presente na BNCC, como será analisado na seção 4. Na próxima subdivisão deste trabalho, como componentes conceituais e categoriais advindos do legado da gramática tradicional, a morfologia e a sintaxe serão tratadas.

## 1.2 COMPONENTES DA GRAMÁTICA: A MORFOLOGIA E A SINTAXE

No eixo da BNCC dedicado às diferentes práticas de linguagem para os anos finais do Ensino Fundamental, figura a análise linguística. Dentre os objetos de conhecimento presentes nesse campo, a morfossintaxe é tomada como o tema de investigação desta pesquisa, portanto se faz necessário abranger o que se entende por esse objeto.

Na vertente da gramática tradicional, conforme Vieira (2018), geralmente, compreende-se que a língua se divide em três partes: fonologia, morfologia e sintaxe, embora este campo tenha surgido depois na tradição. No momento inaugural dessa vertente de estudos, segundo explica Neves (2002, p. 51),

Condicionada por sua finalidade prática, a gramática elege para exame, especialmente, a fonética e a morfologia, fixando-se nos fatos de manifestação depreensível, passíveis de organização em quadros concretos. Se considerada nesse estágio, a sintaxe teria facilmente compromisso com a lógica, constituindo uma deriva das considerações filosóficas. Ela é, portanto, praticamente ignorada, não tendo lugar nessa nova disciplina, que, pelas condições de surgimento, só tem sentido se empírica.

Desse modo, ainda de acordo com a linguista, os primeiros gramáticos encontraram, por exemplo, nas partes do discurso estabelecidas pelos filósofos, uma fonte conveniente para sua tarefa, tornando-as em classes de palavras. Ao trabalhar com elas, depararam-se com estruturas mais favoráveis ao processo de construção de paradigmas e sistematização de formas.

A introdução da sintaxe deu-se com Apolônio, que – com aproximadamente dois séculos distanciando-o de Dionísio, autor que inaugura a vertente alexandrina de estudos gramaticais – dá continuidade a um trabalho já pertencente a uma tradição. Como aponta Neves (2002), o âmbito de estudo de Apolônio é a oração completa, que, a partir da junção de nome e verbo, possibilita a congruência. Em sua obra, “[...] a sintaxe abarca todos os níveis, uma vez que a língua é considerada uma série de elementos relacionados, e a sintaxe é vista como o conjunto de regras que regem a síntese dos elementos” (NEVES, 2002, p. 63).

Com isso, ainda que o gramático tenha trabalhos específicos sobre os elementos (sons da língua) e a divisão das partes do discurso, ele compreende, no corpo da obra destinada à sintaxe, considerações sobre esses temas, as únicas recuperáveis, pois as produções específicas foram perdidas. “Nesse estudo das partes do discurso, encontrado no *Da sintaxe*, novamente a base de exame é a regularidade do arranjo das unidades menores, para formação das maiores” (NEVES, 2002, p. 72).

O estreito vínculo entre o caráter morfológico e sintático, no trabalho do alexandrino, pode ser percebido a partir da importância do concreto emprego na análise dos termos, que não recebem uma classificação estanque, imutável, a uma parte do discurso. Desse modo, sua postura é “[...] atribuir ao uso contextual a determinação da classe a que pertence uma palavra” (NEVES, 2002, p. 74).

Quando aborda as conjunções, o gramático em questão assinala o caráter sintático para o estabelecimento do sentido. Tal qual expõe Neves (2002, p. 74),

[...] ele considera que elas obtêm seu significado a partir das relações que estabelecem, de modo que uma conjunção, diferentemente do que afirmava Dionísio o Trácio, não somente significa (*semaínei*), mas ainda cossignifica (*synsemaínei*), isto é, significa em decorrência da relação estabelecida.

Tal concepção de análise é, como pontuado em Vieira (2018), diferente da presente nas gramáticas tradicionais do português, que, ao discorrem sobre as conjunções, tendem a limitá-las ao nível do período. Nesse sentido,

Parece que, ao longo do tempo, **o PTG** [paradigma tradicional de gramatização] **foi fixando cada vez mais, irredutivelmente, os níveis de análise da gramática ao limite da frase descontextualizada**, operando, nesse sentido, uma espécie de recorte redutor da tradição greco-romana, em seus primeiros estágios, a qual se via orientada para a interpretação dos textos da literatura clássica e, inevitavelmente, para questões inerentes à unidade *texto* (VIEIRA, 2018, p. 78-79, grifo do autor).

A fragmentação entre os campos da morfologia e da sintaxe também pode ser percebida na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), publicada em 1959, segundo a qual a gramática se divide de acordo com a tradicional tríade. O documento elenca, então, no interior de cada uma delas, a terminologia correspondente, não apresentando qualquer consideração relacionada aos termos.

De acordo com a NGB, o trato com a morfologia deve abarcar os seguintes aspectos das palavras: estrutura (raiz, radical e demais morfemas), formação (por meio dos processos de derivação, composição e hibridismo), flexões (no caso de ser variável a palavra em questão) e classificação (em substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição). Para os componentes de cada classe de palavras, subclassificações e demais pormenores que lhes possam caber (como número, grau, gênero, pessoa, etc.) devem ser considerados.

No caso da sintaxe, a NGB prevê que o objeto seja dividido em concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal e colocação. Para a análise sintática da oração, as categorias a serem consideradas são: sujeito (simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito), predicado (nominal, verbal e verbo-nominal), predicativo (do sujeito e do objeto). Ademais, aparece o verbo em relação à sua predicação, podendo ser de ligação ou (in)transitivo.

Além desses termos, considerados os essenciais para oração, são apresentados os integrantes, (complemento nominal, complemento verbal, agente da passiva) e os acessórios (adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto). Ainda, figura o vocativo. Para a análise do período, há a divisão entre simples e composto, este formado por coordenação (com oração aditiva, adversativa, alternativa, etc.) ou

subordinação (dos tipos: substantiva, adjetiva e adverbial, bem como classificações internas a elas).

A divisão entre morfologia e sintaxe pode ser observada em Lima (2011), que participou da comissão organizadora da NGB. Para o gramático, a primeira dessas áreas compreende o “estudo das formas, sua estrutura e classificação”, enquanto a segunda trata do “estudo da construção da frase” (LIMA, 2011, p. 39). Vieira (2018) aponta que a primeira edição dessa obra do gramático Rocha Lima antecedeu o documento que rege a nomenclatura gramatical, sofrendo pequenas mudanças nas edições posteriores, sem, no entanto, perder o vínculo ao PTG.

Cegalla (2005, p. 17, grifo nosso) também apresenta definições alinhadas ao paradigma tradicional de gramatização; segundo o autor, “a morfologia ocupa-se das diversas classes de palavras, *isoladamente*, analisando-lhes a estrutura, a formação, as flexões e propriedades”. Sua conceituação de sintaxe, “estudo das palavras associadas na frase”, é acrescida de uma enumeração a respeito dos objetos por ela contemplados:

A função das palavras e das orações no período (análise sintática); as relações de dependência das palavras na oração, sob o aspecto da subordinação (sintaxe de regência); as relações de dependência das palavras consideradas do ponto de vista da flexão (sintaxe de concordância); a disposição ou ordem das palavras e das orações no período (sintaxe de colocação) (CEGALLA, 2005, p. 17).

Os termos entre parênteses permitem evidenciar a proximidade desse compêndio com a NGB, que divide a sintaxe em concordância, regência e colocação, seguida da nomenclatura a respeito da análise sintática.

Em dissonância com a tradicional separação terminológica entre morfologia e sintaxe, Bechara (1999, p. 54) usa o termo morfossintaxe em sua gramática:

A parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a *morfologia* (estudo da palavra e suas ‘formas’) e a *sintaxe* (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas). Ocorre que, a rigor, tudo na língua se refere sempre a combinações de ‘formas’, ainda que seja combinação com zero ou ausência de ‘forma’; assim toda essa pura gramática é na realidade sintaxe, já que a própria oração não deixa de ser uma ‘forma’ (na lição tradicional, ela não pertence ao domínio da morfologia).

Não há uma definição específica para o termo morfossintaxe em seu texto, mas sim a ideia de que morfossintaxe seria um campo, tradicionalmente, compreendido de

forma bipartida. O gramático, entretanto, considera impertinente essa partição entre um domínio de estudo para formas que compõem as palavras e outro para combinações que se fazem entre as próprias palavras ou unidades linguísticas maiores, haja vista que a oração, objeto de estudo tradicional da sintaxe, também pode ser entendida como uma espécie de forma.

A despeito do uso do termo morfossintaxe, os conteúdos do seu compêndio são organizados de acordo com o procedimento tradicionalmente feito nas gramáticas, mantendo o alinhamento à NGB. Bechara (1999), nesse sentido, realiza a divisão desse campo em três seções: a primeira dedicada a formas e funções, abrigando as classes de palavras; a segunda tratando da estrutura das unidades e da análise mórfica; e a terceira dedicada à estrutura do enunciado ou período.

Como foi possível perceber a partir das duas primeiras gramáticas tradicionais brasileiras consultadas neste segmento do trabalho, como a própria NGB, elas dividem os campos da morfologia e da sintaxe, revelando uma compreensão de maior independência entre eles. Bechara (1999), à exceção da tradição, vale-se do termo morfossintaxe, o que pode ser explicado pelos apontamentos de Mulinacci (2016), que afirma que tal obra do gramático brasileiro em questão tenta aliar teorias linguísticas à tradicional análise gramatical, embora acabe por se vincular mais a esta.

Nos estudos linguísticos, então, o termo morfossintaxe pode ser mais facilmente encontrado. Como verbete de um dicionário especializado, pode ser entendido como: “a descrição (1) das regras de combinação dos morfemas para formar palavras, sintagmas e frases, e (2) dos afixos flexionais (conjugação e declinação)” (DUBOIS *et al*, 1986, p. 422). Entretanto, o verbete é bastante conciso, não possibilitando, claramente, a percepção das diferentes relações possíveis entre os constituintes desse campo.

A respeito da morfossintaxe, em obra dedicada ao tema, Carone (1988) expõe uma especificidade que a diferencia da fonologia: o fato de aquela tratar de unidades significativas. Alicerçada nesse critério, ela define os objetos abarcados no seu estudo morfossintático: “[...] em um extremo o morfema (menor unidade significativa); no outro, o período (simples ou composto)” (CARONE, 1988, p. 10). A partir dessa delimitação, infere-se que esses sejam, para a autora, os focos de análise do campo da morfossintaxe, de modo que sua unidade máxima de análise seria o período. Isso pode ser corroborado por outra passagem, que trata das possibilidades de análise a partir de uma dada enunciação:

Ao criar seu enunciado, o falante poderá expor seus pensamentos um por vez, à medida que lhe ocorrem, escolhendo, para formulá-los, qualquer das estruturas que o sistema põe à sua disposição: uma oração, ou uma frase de estrutura menos complexa [...]. Todavia, ele poderá optar por um período com mais de uma frase [...]. Assim, *podemos ter, como objeto maior de análise, um período simples ou um período composto* (CARONE, 1988, p. 86-87, grifo nosso).

Sobre a partição da morfossintaxe, a linguista compreende que “a tradicional separação de morfologia e sintaxe em áreas distintas (formação, flexão e classificação das palavras/estudo da frase e sua organização) é, até certo ponto, artificial”, uma vez que a autora reconhece imbricações nesses campos – caso da concordância: “[...] manifestação mórfica de uma relação sintática” (CARONE, 1988, p. 100). Isso se dá, porque o processo de concordância ocorre na estrutura da palavra, na morfologia, a partir de determinada interação sintática com outro termo, quando contrai uma função nessa relação. No caso da concordância verbal, por exemplo, a linguista explica que o morfema que marca número e pessoa pertence ao sujeito, mas é emprestado ao verbo.

Assim, Carone (1988, p. 101), parafraseando uma assertiva hjelmsleviana, conclui que “a sintaxe é a morfologia da frase e a morfologia é a sintaxe da palavra”. Desse modo, os elementos existem, como tais, devido a combinações entre eles, sendo, também, qualquer combinação apenas possível a partir da existência primeira de unidades que contraíam funções entre si. A partir dessa explanação, o termo morfossintaxe pode ser, então, compreendido a partir da estreita relação entre aspectos morfológicos e sintáticos que não são, muitas vezes, claramente delimitáveis, justamente “[...] por encobrirem uma faixa comum” (CARONE, 1988, p. 100).

Ainda conforme a autora, a divisão entre morfologia e sintaxe faz sentido se considerada como um recurso didático de exposição paulatina, desde que não propicie a ideia de dois campos estanques. Castilho (2014, p. 459) faz uma analogia matrimonial, para explicar a separação temporária, com fins investigativos, da morfossintaxe em dois campos:

A morfologia não é inimiga da sintaxe, e mesmo muita gente prefere casá-las para sempre, sob a denominação de morfossintaxe. Estruturas lexicais e estruturas sintáticas são manifestações diferentes do mesmo impulso criativo. Frequentemente divorciamos os dois só para descrevê-los mais sossegadamente. Feito isso, anulamos o divórcio e restabelecemos a paz conjugal.

Como explica Bagno (2012, p. 437, grifo do autor), “[...] muitos linguistas da atualidade recorrem ao conceito de *morfossintaxe*, de modo a dar conta ao mesmo tempo da *forma* e da *função* das palavras”. Como exemplo dessa abrangência de forma e função em um mesmo elemento, o autor usa a palavra “me”, cuja forma se caracteriza como a de um índice de pessoa, enquanto a sua função é a de complemento verbal.

A estreita relação entre forma e função também pode ser observada em outro exemplo do linguista, quando trata da associação das palavras à determinada classe. O autor cita “cabeça” e “cheguei” como possíveis exemplos de adjetivo, justamente por serem usados, de forma corrente, como qualificativos, em construções tais como “filme cabeça” e “vestido cheguei”. Entretanto, caso essas duas palavras sejam consideradas de forma independente da função exercida nos usos, podem ser somente compreendidas como pertencentes à classe dos substantivos e dos verbos respectivamente e permanentemente (BAGNO, 2012, p. 437).

Por análises como essa, Bagno (2012) propõe-se a apresentar as classes gramaticais de forma paralela às funções sintáticas. Alinhado a essa proposta, o linguista expõe sua percepção acerca da pertinência de um ensino que contemple a articulação dos aspectos morfológicos e sintáticos:

[...] quase todos [os livros didáticos disponíveis no mercado] apresentam primeiro as classes gramaticais para só mais tarde, às vezes dois anos depois, apresentarem a função que elas podem exercer na sintaxe. O caso clássico é do substantivo e do sujeito, que são apresentados independentemente um do outro, quando seria extremamente mais proveitoso mostrar, logo de saída, os papéis que um substantivo pode exercer (BAGNO, 2012, p. 438).

Assim, a partir das obras linguísticas consultadas, percebe-se que a morfossintaxe – como termo que une os campos da morfologia e da sintaxe, pelo reconhecimento das imbricações e interfaces entre eles – pode ser estudada como duas áreas separadas por questões didáticas ou descritivas, conforme Castilho (2014) e Carone (1988). O ideal, no entanto, é que o seja de forma temporária. Com isso, opera-se para que não se perca a percepção da articulação morfossintática na compreensão da língua, o que Bagno (2012) aponta ser o caso de muitos materiais didáticos.



Na seguinte subseção desta pesquisa, os limites entre gramática descritiva e normativa serão discutidos, além de ser feita a apresentação de outro tipo: a internalizada.

### 1.3 OUTRAS GRAMÁTICAS: GRAMÁTICA DESCRITIVA E GRAMÁTICA INTERNALIZADA

No primeiro segmento deste trabalho e em parte do segundo, foram explorados diferentes aspectos a respeito da gramática tradicional, que, conforme Travaglia (1997, p. 24), é geralmente chamada de gramática normativa, pois se trata, em síntese, de “[...] um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Nesse sentido, apenas uma determinada parcela da língua é contemplada por esse tipo de gramática, estigmatizando as demais variedades, com base em critérios tais quais: “[...] purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 25).

Nos estudos linguísticos, há uma diferente abordagem para a investigação gramatical: chamada de descritiva, justamente por se apresentar como científica. Em outros termos, é baseada em correntes teóricas linguísticas (por exemplo: “estrutural, gerativa-transformacional, estratificacional, funcional, etc.”), para o estudo de dada variedade de uma língua (TRAVAGLIA, 1997, p. 32). Para a abordagem descritiva, qualquer uma das variedades linguísticas é um potencial objeto de descrição para os pesquisadores. Travaglia (1997, p. 32) define a gramática descritiva como

[...] a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.

Um conceito importante para esses estudos descritivos é o de gramaticalidade. Ao se descrever uma variedade de determinada língua, são sistematizadas as estruturas, permitindo, dessa forma, o conhecimento do que é (ou não) possível nela, ou seja, do que apresenta (ou não) gramaticalidade. De acordo com o que explica Travaglia (1997, p. 27),

Gramatical será então tudo que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. O critério é propriamente linguístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por estes como próprias da língua que estão usando.

Para exemplificar essa explanação, algumas das frases que o autor cita como gramaticais no português brasileiro são: “os menino saiu correndo”, “o homem que eu saí com ele; “nóis trabaia pros homi”. Como pode ser observado, o conceito de gramaticalidade não corresponde ao de erro advindo da gramática tradicional.

Para explicar a gramática descritiva, Possenti (1996) utiliza, primeiramente, uma definição simplificada de gramática como conjunto de regras. O tipo de gramática em questão corresponderia, portanto, ao conjunto de regras, real e efetivamente, seguido pelos falantes. Nessa perspectiva, as chamadas gramáticas normativas equivaleriam ao conjunto de regras cujo uso deve ser respeitado, haja vista que se trata de uma prescrição. Conforme o linguista,

pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as práticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais – ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente (POSSENTI, 1996, p. 65).

A partir dessa observação, é possível perceber que as relações entre a chamada gramática normativa e a descritiva não se apresentam de forma tão claramente dicotômica. Isso se dá, pois o fato de determinadas regras não serem mais seguidas pelos falantes mostra que, em outro momento histórico, elas faziam parte da efetiva realidade linguística, embora tenham variado. Segundo aponta Vieira (2018), as gramáticas atreladas ao PTG, definidas pelo autor como tradicionais, são compostas também de uma parcela descritiva da língua; por isso, em vez de adotar o qualificativo normativa, o autor opta pelo tradicional.

Nesse sentido, Neves (2002, p. 60) explica que a gramática de Dionísio, modelo para as bases da tradição gramatical do ocidente, “na verdade, trata-se de uma gramática descritiva, embora, pelos padrões selecionados para descrição, fique revelada uma finalidade normativa”. A parcela de língua descrita pelo alexandrino é selecionada, respondendo ao seu contexto histórico de preservação e hegemonia da língua dos cânones literários e da cultura a ela atrelada. Com isso, embora tenha oferecido uma descrição pautada nos usos de literatos de um momento histórico

anterior, a razão de ser de sua obra dá-se como um projeto de prescrição, e a escolha da parcela de língua contemplada aproxima-se dos critérios que Travaglia (1997) apresenta para as gramáticas normativas, elencados no início deste segmento do trabalho.

Como afirma Franchi (2006, p. 22), um dos modos como “[...] o ponto de vista normativo pode introduzir-se sorrateiramente na gramática descritiva [...]” ocorre por meio da escolha dos fatos linguísticos que serão contemplados. Quando se opta por determinada variedade da língua, outras deixam de ser, necessariamente, abarcadas. A opção por não tratar de variedades socialmente estigmatizadas pode passar pelo processo de descaracterização da sua validade como objeto de estudo por quem se propõe a realizar a descrição, “devendo ser ‘a priori’ rejeitadas por vulgares. Como se elas não existissem ou não deveriam existir como fatos” (FRANCHI, 2006, p. 23).

Em relação aos limites e aproximações entre esses dois tipos de gramática, Possenti (1996) aponta para a pretensão da obra como fator distintivo, ao afirmar que

[...] as próprias gramáticas normativas comportam sempre partes bastante relevantes e extensas de descrição. Por exemplo, quando distribuem palavras em classes diferentes, quando distinguem partes da oração, ou quando segmentam as palavras em radical, vogal temática e desinência, as gramáticas normativas são descritivas. Mas, muito frequentemente, se não sempre, as passagens descritivas das gramáticas normativas referem-se sempre as formas “corretas”, e por isso descrição e prescrição se confundem. O que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva.

Conforme Franchi (2006, p. 24), “[...] uma perspectiva normativa ou puramente descritiva está longe de dar conta da natureza da gramática, das regras gramaticais e do modo pelo qual as crianças as dominam”. Para abranger esses aspectos, o autor vale-se do conceito de gramática internalizada, advindo dos estudos chomskyanos, o qual “[...] corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 2006, p. 25). Nesse sentido, a existência desse tipo de gramática não está veiculada à educação formal, pois se trata de um aspecto possibilitado pela interação biológica e social. Isso explica o fato de as crianças, a partir da vivência em sua família e comunidade, já apresentarem um domínio abrangente acerca do funcionamento da sua língua, levando-o consigo ao adentrarem o ambiente escolar. Por isso, esse tipo de gramática

é definido por Possenti (1996, p. 69, grifo do autor) como “conjunto de regras *que o falante domina*”.

Este linguista ainda aponta indícios externamente observáveis da existência de uma gramática internalizada, como o fato de as crianças produzirem formas linguísticas sem mesmo tê-las ouvidos anteriormente, tais quais “eu sabo” e “eu fazi” (POSSENTI, 1996, p. 71). Esses exemplos resultam da aplicação de regras gerais acerca do modo como se opera a conjugação verbal, mas em verbos que apresentam irregularidade, justamente pelo fato de que a existência da irregularidade não pode ser prevista, apenas conhecida como um dado. Assim, as construções exemplificadas descartam a hipótese de repetição e apontam para a internalização do paradigma de funcionamento da conjugação verbal pela criança, permitindo, desse modo, a sua aplicação em contextos em que não aconteceria.

Segundo Travaglia (1997, p. 30), a gramática internalizada permite aos falantes a infinita criação de frases conforme a gramaticalidade da língua, além de possibilitar que eles desenvolvam “[...] os princípios de construção, interpretação e uso de textos em conformidade com situações diferentes de interação comunicativa, os princípios que regem a conversação e muitos outros” que se situam além do âmbito materialmente linguístico. Ainda conforme o autor, a gramática internalizada se caracteriza como objeto de estudo da gramática descritiva. Nesse sentido, Possenti (1996, p. 72) afirma que “[...] uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem”.

Quando se trata de levar aspectos da descrição linguística para o trabalho em sala de aula, Travaglia (1997, p. 28) atenta para o fato de algumas teorias fundamentais da gramática descritiva (caso da estruturalista e da gerativa-transformacional) “[...] proporem uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua de seu contexto, ou seja, elas trabalham com um sistema formal abstrato que regularia o uso que se tem em cada variedade linguística”. Diante disso, o autor considera que o professor deve se valer também da linguística da enunciação (ou do discurso), que contempla a língua como parte da situação comunicativa e os diversos componentes que participam desse processo, para proporcionar aos estudantes um melhor desenvolvimento da competência comunicativa.

Na parte seguinte deste trabalho, serão abordados conceitos que se relacionam intimamente com os tipos de gramáticas explicados, como norma padrão, norma culta e variações linguísticas.

## 2 A NORMA-PADRÃO E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Nesta seção, que constitui a segunda parte da fundamentação teórica, são abordados os conceitos de norma-padrão, norma culta, norma gramatical e variação linguística, relacionando esses tópicos aos tipos de gramática e, conseqüentemente, às linhas de estudo linguístico às quais eles se vinculam. Esses conceitos são necessários para uma abordagem de ensino de aspectos linguísticos baseado em análise linguística.

### 2.1 A NORMA-PADRÃO, NORMA CULTA E NORMA GRAMATICAL

Os conceitos de norma no âmbito dos estudos da linguagem surgem articulados a determinadas concepções de gramática, podendo estar mais ligados a um viés prescritivo/normativo ou descritivo. De acordo com Castilho (1988, p. 53), norma, quando entendida de uma forma ampla,

[...] corresponde à necessidade que o grupo social experimenta de defender seu veículo de comunicação das alterações que poderiam advir no momento de seu aprendizado, quando a criança “simplifica” o sistema linguístico por meio de analogias do tipo “eu sabo”, “eu fazi”, etc.

O linguista, nessa passagem, mostra uma relação entre o conceito de norma e a gramática internalizada. Nesse sentido, o que é entendido por norma corresponde à gramática da língua de um grupo social, com suas determinadas características, que será internalizada pela criança. Como foi apresentado no segmento anterior do trabalho, a gramática internalizada trata-se de uma habilidade linguística humana desenvolvida a partir de aspectos genéticos aliados à interação social (FRANCHI, 2006). No contexto relacional, a criança desenvolve a capacidade de perceber as regularidades (em outras palavras, as analogias) presentes na língua. Nos exemplos citados, por não poder prever que um verbo é irregular (ou seja, que não segue a analogia), a criança cria construções não contempladas na gramática partilhada pelo grupo, na sua norma.

O conceito amplo de norma do qual Castilho (1988) se vale encontra bases na teoria coseriana. Conforme Faraco e Zilles (2017, p. 26), “o termo norma no seu sentido geral se tornou mais sistematicamente corrente nos estudos linguísticos com

o texto escrito em 1950 pelo linguista romeno Eugenio Coseriu (1921-2002) [...]”. Este teórico adicionou a noção de norma ao esquema saussuriano *langue/parole*, que se “[...] assentava no pressuposto de que a realidade linguística tem duas faces – uma social (que se recobre com o termo *langue*) e outra individual (que se recobre com o termo *parole*)” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 26). A proposta do romeno considera a questão da heterogeneidade no sistema linguístico, não abarcada antes pela estrutura bipartida, à qual, por isso, ele acrescenta o nível da norma:

A teorização de Coseriu se assenta na postulação de um plano estrutural abstrato composto exclusivamente de oposições funcionais (o sistema) que conhece diferentes realizações nas várias comunidades de fala caracterizadas por traços linguísticos específicos e relativamente constantes em cada uma delas (as normas), que se materializam, então, nos atos linguísticos individuais (a fala) (FARACO; ZILLES, 2017, p. 26-27).

Apesar dos fundamentos estruturalistas relativos ao seu engendramento, a ideia de norma contemplada pelas proposições coserianas continua pertinente e articulável a diferentes teorias linguísticas, pois a heterogeneidade é um aspecto inerente às línguas e, portanto, digno de consideração. Como explicam Faraco e Zilles (2017, p. 28),

[...] qualquer modelo teórico da linguagem verbal tem, inexoravelmente, de se posicionar frente à variabilidade supra-individual, ou seja, frente às diferentes variedades sociais (normas) que constituem uma língua. Assim, baseados nos pressupostos gerais da Linguística Gerativa, diremos que a cada norma corresponde uma gramática. Nessa perspectiva, uma língua é constituída por um conjunto de gramáticas. Se adotarmos um olhar variacionista (sociolinguístico), será produtivo equiparar norma e variedade social. Nesse caso, uma língua é constituída por um conjunto de variedades sociais.

Uma síntese do que se vem caracterizando por norma pode ser encontrada em Faraco (2008, p. 40): “um conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação”. O linguista brasileiro explica que a palavra norma, nesse caso, diz respeito à normalidade como costume, habitualidade, como o que é corrente em dada comunidade de falantes. Por isso, “Coseriu [...] afirmava que uma norma não corresponde ao que ‘se pode dizer’ (tarefa do sistema), mas ao que já ‘se disse’ e tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada” (FARACO, 2008, p. 35).

Como uma dessas normas, Castilho (1988, p. 53) apresenta o conceito de norma culta, que “corresponde aos usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais”. Entretanto, além desses atributos, o linguista relaciona essa norma com a presença no ensino formal e em instrumentos normativos, conferindo a ela outros termos apresentados como equivalentes. Assim, conforme Castilho (1988, p. 53): “a norma culta é transmitida pela escola (donde ser também chamada ‘norma pedagógica’) e vem descrita em dicionários e gramáticas (donde ser também chamada ‘norma gramatical’ ou ‘norma prescritiva’)”.

O pesquisador, ainda, diferencia dois componentes dessa norma. Um deles diz respeito aos usos concretos que o grupo socialmente prestigiado faz de sua variedade linguística; por isso, identificada como objetiva e explícita. O outro, por sua vez, refere-se a representações mentais (ou seja, ideais, implícitas) que os falantes do grupo em questão têm acerca de como a língua deve ser usada de acordo com os contextos. Em relação a essa divisão, proposta por Rodrigues (2002 apud BRITTO, 2003) – em 1968, com base na teoria coseriana – autor do qual Castilho (1988) se vale, Britto (2003, p. 28) compreende que

a norma subjetiva (implícita; padrão ideal) corresponderia ao que a classe social de prestígio espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações (mas não o que efetivamente fazem ou dizem). A nomenclatura adotada sugere um nível ideal parcialmente percebido e certamente não realizado. Já a norma objetiva (norma explícita; padrão real) seria a do uso linguístico concreto, correspondendo ao “dialeto” praticado pela classe de prestígio.

Para contemplar a ideia de uma norma baseada em representações da classe socialmente prestigiada, mas não, necessária e concretamente, manifesta nos usos, Britto (2003, p. 28-29, grifo nosso) usa o termo norma canônica, que é entendido

[...] como a idealização dos usos linguísticos de uma comunidade oficial, *estabelecida no confronto histórico de construção de cultura nacional* e funcionando como uma lei, que determina os padrões – orais escritos – e a referência de avaliação e correção das formas linguísticas. Apesar do estatuto de quase legalidade, mesmo a norma canônica admite variação, é objeto de polêmica e não demonstra a mesma força coercitiva em todas as situações.

Nesse sentido, segundo Britto (2003), no cenário brasileiro, o estatuto de legalidade é conferido ao padrão ortográfico e à nomenclatura gramatical brasileira.

Nos demais aspectos, a força e o poder exercidos são de caráter cultural. O autor explica que a pressão normativa será mais ou menos intensa de acordo com diferentes fatores – caso do gênero do discurso do qual se vale o sujeito na situação em que se encontra; do nível de formalidade envolvido nela; do grau de divulgação da regra em questão, sendo mais incidentes, por exemplo, os padrões ortográficos, lexicais e sintáticos do que os aspectos estilísticos.

A norma canônica de Britto (2003) pode ser aproximada ao conceito de norma-padrão explicado por Faraco (2008). Na definição daquele autor, a norma em questão é “[...] a idealização dos usos linguísticos de uma comunidade oficial, estabelecida no confronto histórico de construção de cultura nacional [...]” (BRITTO, 2003, p. 28). Como mencionado no segmento 1.1 deste trabalho, no período de constituição dos Estados Nacionais Europeus, a padronização das línguas vernaculares empreendida pelas gramáticas respondia a um ideal de unificação linguística e política. Por isso, Faraco (2008, p. 78) explica que

[...] o padrão tem sua importância e utilidade como força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo que caracteriza as línguas, em especial nas situações em que se busca alcançar certa uniformidade que atenua uma intensa dialeção. O padrão não conseguirá jamais suplantá-la integralmente a diversidade porque, para isso, seria preciso alcançar o impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história. Mesmo assim, o padrão terá sempre, por coações sociais, certo efeito unificador sobre as demais normas.

Nessa passagem, Faraco (2008) parece lançar mão de concepções bakhtinianas para explicar os embates ideológicos em um contexto de disputas linguísticas. Conforme Fiorin (2018), Bakhtin reconhece, nas formações sociais, forças atuantes que são identificadas como centrífugas e centrípetas. Estas são direcionadas para dentro e objetivam centralizar e uniformizar as divergências reais. Aquelas são direcionadas para fora, ou seja, buscam vencer a força centralizadora. Assim, o estabelecimento de um padrão de língua, com caráter oficial, funcionaria como uma força centralizadora, unificadora, buscando conter a heterogeneidade ainda mais intensa no momento de formação dessas línguas vernáculas. Com esses propósitos, concebe-se a ideia de norma-padrão, como explica Faraco (2008, p. 73, grifo nosso):

[...] se buscou estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um padrão de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir



para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal. *A esse instrumento damos hoje o nome de norma-padrão.*

O linguista, ainda, afirma que os Estados apresentaram seus próprios critérios para o estabelecimento de sua norma-padrão, mas prevaleceu a consideração da norma (tida aqui como os usos linguísticos concretos de dado grupo social) da aristocracia e “[...] o cultivo de uma escrita vernácula latinizada, isto é, de uma imitação adaptada à língua moderna de modelos estilísticos dos escritores latinos clássicos” (FARACO, 2008, p. 143). Assim, Faraco e Zilles (2017, p. 19) explicam que essa norma, também chamada normativa, “[...] é um modelo idealizado construído para fins específicos; não é, portanto, uma das tantas normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo”.

Esse processo explicado por Faraco (2008) marcou a construção da norma-padrão portuguesa. No caso brasileiro, a norma em questão foi concebida de modo peculiarmente artificial em meados e fins do século XIX, porque a referência empregada foi de origem portuguesa europeia, sendo ela “[...] o eventual uso de escritores portugueses do Romantismo e do chamado período clássico (desde que [...] tal uso abonasse as regras que se iam inventando)” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 158). Isso se deu, porque, no Brasil, a criação da norma-padrão não correspondeu a uma tentativa de uniformizar profundas divergências dialetais nem de contribuir com a criação de uma recente identidade nacional, mas a uma aproximação identitária com a Europa, como explica Faraco (2008, p. 79):

Por trás da atitude excessivamente conservadora dessa elite letrada [elite brasileira], além de uma herança da pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, estava seu desejo de viver num país branco e europeu, o que fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço do nosso país [...]; e, no caso da língua, a fazia reagir sistemicamente a tudo aquilo que nos diferenciava do modelo linguístico lusitano por ela escolhido para padronizar a fala e a escrita no Brasil.

Em outras palavras, o autor explica que o propósito da norma normativa era o apagamento das variedades populares do português brasileiro; “o excessivo artificialismo do padrão que [os apoiadores e defensores da norma] estipularam impediu, porém, que ele se estabelecesse efetivamente entre nós” (FARACO, 2008, p. 80). Diferentemente de Castilho (1988), em Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2017), não há uma equivalência terminológica entre norma culta, norma gramatical e norma prescritiva (que estes autores chamam de norma-padrão ou norma normativa). Nesse

sentido, a norma-padrão representa um construto que não se caracteriza, exatamente, como a descrição da fala de nenhum grupo específico. Britto (2003, p. 32) também não identifica equivalência entre norma culta e norma canônica:

Norma culta [...] difere em todos os níveis, inclusive nos registros formais, tanto dos padrões de escrita, como da norma canônica. Ainda que se alimente de formas da escrita, em função do tipo de letramento de seus falantes e, ao mesmo tempo, exerça pressão no estabelecimento de novos padrões normativos, ela se organiza de forma distinta da escrita e apresenta estruturas sintáticas e itens lexicais que a norma canônica consideraria errados e que menos frequentemente são admitidos em textos impressos de circulação pública. Além disso, sendo a fala de um segmento social, apresenta intensa variação.

Com definição afim a essa consideração, para Faraco e Zilles (2017, p. 19), a norma culta é “[...] o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos [...]. Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens da cultura escrita”. É notório, na definição, que os próprios falantes dessa variedade foram responsáveis por nomeá-la, justamente por fazerem parte do grupo social que, historicamente, caracterizou-se como aquele com acesso à cultura letrada e às formas de poder pelas quais ela passa, como observa Faraco (2008). A esse respeito, portanto, Faraco e Zilles (2017, p. 20) explicam que

o qualificativo culto/a não é, certamente, o mais adequado para qualificar uma norma e seus falantes porque pode sugerir que outros falantes não são “cultos”, ou seja, não têm cultura, o que é, em si, um absurdo: todo e qualquer grupo humano tem cultura, como demonstram os estudos antropológicos. No entanto, trata-se de um uso generalizado e o mantemos aqui enquanto se busca um qualificativo mais adequado. Apesar disso, vale insistir que se trata de um modo restrito: culto/a remete especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita.

Faraco (2008) observa que as normas, uma vez que se constituem como o conjunto de usos objetivos e correntes de certa comunidade de falantes, são variáveis ao contato com outras normas. Assim, “não existe, em suma, uma norma pura: as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas”. Inclusive um mesmo falante é capaz de dominar diferentes normas e de alterar seus usos de acordo com a situação e as exigências que ela traz.

O pesquisador considera que, embora haja bastante espaço para investigar características ainda não sistematizadas a respeito da realidade linguística brasileira,

diversas pesquisas já foram (e têm sido) realizadas desde meados do século XX acerca de variedades dessa língua. Essas investigações mostram que nenhuma concepção dicotômica (como culto/popular, formal/informal, etc.) é capaz de abarcar a concretude do português brasileiro. Para dar conta de uma representação que considera a diversidade da língua, o autor vale-se dos conceitos de Bortoni-Ricardo (2005 apud FARACO, 2008) sobre os contínuos nos quais se distribuem as variedades linguísticas.

Essa concepção já aparece em Bortoni-Ricardo (2004), que, a fim de abarcar a diversidade do português brasileiro, propõe três contínuos (de urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística). No primeiro deles, em uma das extremidades, situam-se os falantes rurais mais isolados pelas dificuldades geográficas e pela ausência de meios de comunicação; na outra, estão as variedades urbanas padronizadas, marcadas pelo contato com agentes padronizadores, como a imprensa e a escola, e pela presença de instituições sociais relacionadas à cultura do letramento, como o comércio e a indústria. À posição intermediária desse contínuo, a autora confere o nome de áreas rurbanas, onde se situam migrantes rurais que preservaram seu repertório linguístico e comunidades semirurbanas, com maior contato com as urbanas. Segundo a autora,

no contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um contínuo) (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

O segundo contínuo (de oralidade-letramento) tem, de um lado, os eventos de oralidade que não sofrem influência direta da escrita e, do outro, os eventos de letramento, aqueles mediados diretamente pela língua escrita ou pela suscitação de uma leitura prévia. Já o terceiro contínuo presente em Bortoni-Ricardo (2004), o de monitoração estilística, diz respeito à atenção conferida pelo falante às suas interações linguísticas. Um dos seus polos é o de menor monitoração, em que há uma atenção mínima, e outro corresponde a uma maior monitoração, com maior exigência de atenção e, em alguns casos, até de planejamento. A necessidade dessa monitoração depende dos fatores que envolvem cada interação, tais quais: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. A partir da consideração desses componentes, Faraco (2008, p. 44) afirma que

[...] as variedades que exercem, hoje, a maior força de atração sobre as demais são as faladas pelas populações tradicionalmente urbanas, situadas na escala de renda média para alta e que, por isso, têm garantido para si, historicamente, bons níveis de escolaridade (pelo menos a educação média completa) e o acesso aos bens da cultura escrita.

A força de atração dessas variedades urbanas sobre as demais, ainda em conformidade com o autor, deve-se à intensa urbanização pela qual passou o país nas últimas décadas e à extensa incidência dos meios de comunicação nos lares brasileiros, de modo que “nenhum outro conjunto de variedades do país tem a mesma audibilidade e ressonância” (FARACO, 2008, p. 45), fatores que explicam sua forte atração centrípeta, além da atribuição social de prestígio que lhe é conferido. Diante da consideração dessa extensa representação da chamada norma culta, ela também é referida pelo linguista em questão como comum/*standard*, contemplando “[...] o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71).

Faraco (2008, p. 46) cita os dados do projeto NURC (Norma Urbana Linguística Culta), cujo objetivo era a investigação da norma culta falada em algumas capitais brasileiras, para explicar que alguns pesquisadores se surpreenderam com a similaridade entre as normas estudadas e as variedades urbanas comuns:

Imaginavam eles que os falantes cultos [nos critérios do projeto, com escolaridade superior completa], nas situações de fala mais monitoradas, tinham uma variedade bem distinta da linguagem urbana comum, ou seja, acreditavam eles que, na norma culta falada, os falantes seguiam estritamente, por exemplo, os preceitos da tradição gramatical normativa.

Segundo os critérios do projeto NURC e a partir dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), a norma culta pode ser explicada como “[...] a variedade que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados” (FARACO, 2008, p. 47). No entanto, o autor faz uma ressalva a respeito de o termo ser usado no singular: apesar de referido como norma culta, apresenta variabilidade, que pode ser percebida a partir de diferenças regionais (o que justifica, por exemplo, a norma ser estudada em diferentes capitais) ou etárias. O linguista pontua, ainda, a existência de diferenças entre as normas cultas escritas e as faladas, justamente por cada uma delas apresentar especificidades. Nesse sentido, é próprio de cada norma (termo entendido aqui no seu sentido amplo) apresentar “[...] traços fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos e

discursivos que a distinguem das demais. A realidade linguística é, portanto, um mosaico de ‘normas normais’” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 18).

Sobre a norma gramatical, Faraco (2008) a compreende como um conceito intermediário entre a norma-padrão e a culta/comum/*standard*. O linguista explica que, a partir da metade do século XX, alguns gramáticos, apresentando-se com uma atitude menos conservadora, passaram a considerar em suas obras peculiaridades desta norma, mas seus compêndios não chegaram a ser uma descrição dela, abrigando, ainda, muitos preceitos advindos da norma-padrão. A norma gramatical seria, então, “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (FARACO, 2008, p. 81).

Diante da constatação da variação como inerente às normas linguísticas e às próprias línguas, esse aspecto deve ser considerado no ensino. Faraco (2018) compreende que a grande distância entre a norma padrão e os efetivos usos linguísticos no cenário brasileiro contribuíram para intensificar problemas no ensino de língua materna. Como explica o linguista, a norma-padrão não se identifica exatamente nem com os próprios usos dos falantes considerados cultos, distância que se torna ainda maior no caso de alunos pertencentes a comunidades que mais se valem de outras variedades de língua.

A respeito do ensino, Castilho (1988, p. 54) compreende que as variedades linguísticas dos estudantes devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo não deve ser apagá-las: “parece que o melhor será conduzir os alunos a alternar a fala familiar com a norma culta em conformidade com as situações do intercurso verbal”. Por isso, no contexto pedagógico, a compreensão do tema da variação linguística é necessária, assunto do qual trata o próximo seguimento do trabalho.

## 2.2 AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A existência de diferentes normas, isto é, de diferentes conjuntos de usos linguísticos de comunidades de falantes, evidencia a multiplicidade constitutiva das línguas. Conforme Faraco e Zilles (2017, p. 31), “nenhuma língua é homogênea e uniforme; todas as línguas são heterogêneas e multiformes”, pois estão intimamente ligadas à pluralidade histórica, social e cultural dos próprios falantes. Entretanto,

Camacho (2001) explica que, inicialmente, a Linguística tratou as línguas como objetos ideais, abstratos e descolados dos aspectos sociais, o que, segundo o autor, favoreceu a sistematização do seu objeto teórico e a constituição do próprio campo de estudos como científico e independente naquele momento.

O linguista em questão afirma, então, que as variações não foram contempladas, nesse primeiro contexto, pela Linguística, porque seu objeto de estudo era entendido como um instrumento comunicativo, referencial. Com isso, formas variadas que expressassem a mesma informação não se configuravam como interesse de investigação. Para exemplificar isso, o teórico usa as variantes – ou seja, “duas ou mais formas alternativas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto” (CAMACHO, 2001, p. 56) – “os meninos” e “os menino”. O fato de a marca de plural aparecer, no primeiro caso, nos dois termos e, no segundo, somente no primeiro termo do sintagma, no seu determinante, não era fundamental, pois o mesmo conteúdo semântico aparece nas duas construções.

Essa visão a respeito da língua não abarcava o caráter indissociável dos fenômenos linguísticos aos fatores extralinguísticos. Como resposta a esse cenário, dá-se o nascimento do que se entende como sociolinguística, com amplos campos de estudo que, a partir de uma simplificada definição, contemplam a língua explicitamente relacionada às questões sociais (CAMACHO, 2001). O referido autor explica que o termo sociolinguística vem como forma de diferenciação em relação aos estudos linguísticos anteriores, que não contemplavam a perspectiva social, mas, tomado em si, ele pode parecer repetitivo:

A linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso mesmo, impossível separá-la de suas funções sociointeracionais. É até por isso que, vale repetir, o próprio uso do termo sociolinguística soa um tanto redundante. Conseqüentemente, somente é possível considerá-la uma subárea da Linguística ou um de seus domínios conexos de uma perspectiva que não inclua como relevante a natureza sociointeracional da linguagem. A Sociolinguística trata da estrutura e da evolução da linguagem, encaixando-a no contexto social da comunidade (CAMACHO, 2001, p. 55-56).

Nesse espectro de estudos, encontra-se a sociolinguística variacionista, que se encarrega de “[...] correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares” (CAMACHO, 2001, p. 50). Bagno (2017) explica que o linguista William Labov foi responsável, na década de 1960, por consolidar a

sociolinguística a partir de seus estudos. O pesquisador estadunidense destaca-se, principalmente, no campo da sociolinguística variacionista, que se concentra nos aspectos de variação e “[...] nos processos de mudança linguística – nessa abordagem, portanto, o foco estaria em como uma língua é configurada pela sociedade” (BAGNO, 2017, p. 425).

Camacho (1988) compreende as variações linguísticas como tendo quatro naturezas extralinguísticas: histórica, geográfica, social e estilística. A primeira delas, também nomeada de diacrônica, diz respeito à substituição de uma variante por outra, que acontece, em certo momento, com coexistência entre elas, até que uma prevaleça. Para que isso ocorra, a nova variante é contemplada por um grupo de destaque socioeconômico até consolidar-se como normal naquele contexto.

Ademais, Camacho (1988, p. 31) afirma que a mudança de uma variante por outra possibilita “[...] entrever uma relação sociocultural entre dois níveis etários”, uma vez que os usos linguísticos dos mais velhos e os dos mais jovens mostram menor e maior distanciamento, respectivamente, do padrão das gerações anteriores. Dessa maneira, as mudanças da língua abrangem também um caráter que as relaciona a mudanças valorativas. A respeito da relação entre formas linguísticas e identidade, Faraco (2008, p. 41) explica que “[...] o senso de pertencimento inclui o uso das formas de falar características das práticas e expectativas linguísticas do grupo”; por isso, o autor adverte que o conjunto de usos linguísticos de determinada comunidade de falantes contempla “[...] um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas”.

A segunda natureza de variação explicada por Camacho (1988) é a geográfica, que está ligada a diferentes comunidades linguísticas, especialmente localizadas, que integram uma comunidade maior. Os limites dessas comunidades, em um mesmo país, não necessariamente correspondem às divisas geográficas, pois aquilo que as caracteriza é “um centro cultural, político e economicamente polarizador” (CAMACHO, 1988, p. 31). As diferenças entre as comunidades linguísticas podem ser notadas, dentre outros aspectos, a partir da pronúncia, da sintaxe e do vocabulário.

O terceiro tipo de variação elencado pelo linguista, de caráter social, relaciona-se à diferenciação no uso da língua por membros de uma comunidade sociocultural, mesmo que façam parte de um mesmo espaço geográfico. Nesse âmbito, identifica-se a classe social do falante, o seu nível de escolaridade, a sua idade e o seu gênero. Camacho (1988, p. 33) ressalta o caráter apreciativo dessa variação: “[...] o uso de

certas variantes é indício, numa sociedade estratificada, do nível socioeconômico e cultural de seus membros e, portanto, indício de alto ou baixo grau de prestígio”.

O último aspecto elencado pelo autor é o da variação estilística, definida como mudança no uso linguístico de um mesmo falante, com a finalidade de melhor se adequar às diferentes situações comunicativas. De acordo com Camacho (1988, p. 34), “tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber linguístico individual, de um modo mais ou menos consciente”. Assim, o falante, em uma situação mais formal, tanto oral quanto escrita, emprega mais reflexão no seu uso linguístico. Analogamente, durante usos mais informais da língua, o falante não apresenta tanta preocupação em aproximar-se às convenções normativas.

Além disso, o autor comenta a respeito da errônea ideia de que a fala é, por natureza, mais informal do que a escrita. Isso pode ser percebido a partir da observação à diversidade de contextos em que a língua é usada e ao vasto espectro de relações entre os interlocutores em cada um deles. Assim, existem situações de maior formalidade oral, tais quais conferências científicas ou defesas de teses acadêmicas, bem como situações mais informais de escrita, como a de um bilhete a um familiar.

Camacho (2001), valendo-se de seu texto de 1988, simplifica os aspectos externos com os quais se relacionam as variantes linguísticas em uma dada sincronia, dividindo-as em dois grupos. Compreende-as, então, entre as dialetais – relacionadas ao aspecto identitário do falante, contemplando variantes geográficas e socioculturais – e as relacionadas à situação comunicativa, na qual também se acha o interlocutor. Neste plano, o autor identifica as variantes estilísticas, agora também referidas como variantes de registro.

Faraco e Zilles (2017), baseados em Halliday, McIntosh e Strevens (1974 apud FARACO; ZILLES, 2017), também explicam a divisão das variedades linguísticas em dialetos e registros. No primeiro dos grupos, situam-se as variedades sociais, abrangendo a idade, o gênero, a localização no espectro espacial e econômico, etc. A partir dos aspectos contemplados nesse grupo, identifica-se a comunidade de fala, que pode ser explicada da seguinte forma:

[...] cada comunidade social que pode ser recortada no interior de uma sociedade mais ampla é também, em princípio, uma comunidade de fala. Percebe-se que o estar junto num grupo qualquer, compartilhando espaço



geográfico, atividades econômicas, práticas culturais, redes de relacionamento, valores etc. induz o grupo a compartilhar também características linguísticas [...] (FARACO; ZILLES, 2017, p. 18).

Para melhor compreensão do que pode ser entendido como uma comunidade de fala, é possível se valer destes exemplos de Bortoni-Ricardo (2004): “[...] qualquer comunidade, seja pequena, como um distrito semirrural pertencente a um município, ou grande, como uma capital, um estado ou um país [...]”. A autora atenta, ainda, para o fato de que, dentro de uma dada comunidade de fala, haverá variação linguística decorrente dos aspectos sociais e identitários que envolvem os falantes (como grupos etários, gênero, grau de escolarização, etc). Faraco e Zilles (2017, p. 33) explicam que

Cada dialeto é, no fundo, uma norma sociorregional. Suas características refletem a história e a localização da respectiva comunidade de fala no espaço geográfico e na estrutura social. É, no fundo, o cruzamento dessas duas coordenadas que delimita cada comunidade de fala.

O segundo grupo apresentado por Faraco e Zilles (2017) é o de registros, que diz respeito à forma como o falante usa a língua de acordo com a situação sociointeracional em que está. Assim, são levados em conta, por exemplo, os interlocutores e a atividade social em qual estão engajados. Os autores explicam que o registro usado pelo falante mostrará quão habituado está (ou não) com as expectativas e normas que envolvem seu contexto comunicativo.

A ideia de registros pode ser relacionada ao contínuo de monitoração estilística encontrado em Bortoni-Ricardo (2004) (apresentado no segmento 2.1 deste trabalho). Em síntese, a monitoração diz respeito à atenção dada pelo falante aos seus usos linguísticos de acordo com cada situação. Segundo a autora, “a variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63).

Pode-se observar que os fatores extralinguísticos concernentes à variação são interdependentes e relacionados entre si (CAMACHO, 1988, 2011). Dessa maneira, no plano histórico, uma forma é substituída por outra, caso “haja o reconhecimento por parte expressiva dos membros da comunidade do valor de prestígio de uma em detrimento de outra variante” (CAMACHO, 1988, p. 36). Desse modo, o aspecto histórico da variação, assim como os demais, é atravessado por questões sociais. Nesse sentido,

[...] há constante interpenetração entre as modalidades de variação linguística. Não são outros os fatores que determinam a mudança linguística, senão os sociais. Uma variação tipicamente geográfica, deslocada de seu centro de irradiação, pode ser enquadrada na modalidade social. Da mesma forma, uma variante tipicamente histórica pode ter-se mantido numa região conservadora, em virtude de insulamento, marcando-a como característica regional de seu modo de falar (CAMACHO, 1988, p. 37).

Conforme o exemplo do linguista, um falante que parta de uma região economicamente desfavorecida para um centro econômico pode ter sua fala estigmatizada no novo local. Uma situação como essa evidencia a existência de aspectos sociais intermeados aos geográficos no que concerne à forma como a variação linguística é percebida. Como apontam Faraco e Zilles (2017, p. 39), o valor conferido (seja ele prestigioso ou não) aos fatos da língua não se separa das estruturas sociais extralinguísticas:

[...] o que motiva os juízos de correção/incorreção não é o fato linguístico em si, mas tudo o que ele evoca social e culturalmente. Em outras palavras, a valoração positiva ou negativa das formas linguísticas é, na verdade, efeito da valoração positiva ou negativa que recai sobre os segmentos sociais que as usam.

Outro exemplo de como o aspecto social perpassa, intimamente, o fenômeno da variação linguística pode ser observado no âmbito escolar. Nos contextos de ensino formal de língua materna, é comum que as estruturas que apareçam como objeto de ensino não sejam as mesmas com as quais o estudante se identifica em sua comunidade. No cenário da escola pública, essa distância pode ser maior; por isso, “pode-se afirmar sem receio que o prejuízo decorrente desse conflito atinge os setores menos privilegiados da sociedade” (CAMACHO, 1988, p 38), cujas falas se encontram ainda mais apartadas do padrão normativo.

Haja vista que os usos linguísticos de uma comunidade também dizem respeito à sua identidade e visão de mundo, o distanciamento entre as variedades dos alunos e a norma ensinada torna-se bastante problemático quando a educação formal visa ao apagamento daquelas. Como explica Camacho (2001), o preconceito de que algumas variedades são menos complexas que outras traz consigo a ideia de que os seus falantes se situariam intelectualmente aquém em relação aos demais. Assim, sendo anuladas as variedades dos estudantes tidas como limitadas e substituídas por outras, ocorreria o trabalho de suprir-lhes lacunas não só linguísticas, mas também intelectivas. Nesse sentido, “o principal pressuposto da tradição normativa é que cabe

à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais” (CAMACHO, 2001, p. 69), por meio da prevalência da norma-padrão como único constituinte desejável ao repertório dos falantes. No entanto, essa concepção não encontra respaldo, uma vez que:

Ao assumir, de fato e de direito, o princípio da heterogeneidade inerente à linguagem, a Linguística moderna, especialmente a Sociolinguística, eliminou preconceitos ao afirmar, axiomaticamente, que todas as línguas e variedades de uma língua são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam; e que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados (CAMACHO, 2001, p. 68).

Faraco e Zilles (2017) explicam que os falantes exercem variadas atividades em múltiplos grupos; com isso, seu repertório linguístico responde de maneira diferente de acordo com o contexto. Assim, um mesmo falante pode dominar diferentes registros. Nesse sentido, as diversas experiências pelas quais eles passam contribui para essa formação de repertório: “[...] basta lembrar o impacto amplificador que o processo de alfabetização e letramento tem sobre o repertório linguístico de qualquer falante” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 37). A partir da consideração de que o ensino pode contribuir para que os alunos ampliem seu repertório linguístico e de que nenhuma variedade linguística deve ser apagada em detrimento de outra, Camacho (2011, p. 69) assevera que, como mostra a sociolinguística,

[...] variações de linguagem não devem passar por um crivo valorativo, já que não são mais que formas alternativas que o sistema linguístico põe à disposição do falante. Nesse caso, é outra a tarefa fundamental da pedagogia da língua materna: cumprir-lhe despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação.

O tema do ensino tradicional de língua materna no Brasil e as críticas e alternativas a essa prática são discutidos na próxima seção deste trabalho, com mais detalhes. Os estudos sociolinguísticos e o reconhecimento dessa tarefa fundamental da pedagogia da língua materna contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do conceito de prática de análise linguística, no contexto da revisão sobre o ensino de gramática que se realizou na Linguística brasileira, a partir dos anos 1980. Esse é o tema da próxima seção.

### 3 O ENSINO DE GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Esta seção, que compõe a última parte da fundamentação teórica, aborda o que se compreende como ensino tradicional de gramática e como prática de análise linguística, apresentando as concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem relacionadas a cada abordagem. Para isso, são apresentadas as discussões sobre o ensino de gramática iniciadas na década de 1980, no Brasil, a partir das quais surge o conceito de análise linguística, e as suas críticas ao ensino gramatical vinculado à tradição.

#### 3.1 O ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: AS CRÍTICAS

A gramática tradicional e, conseqüentemente, a concepção de língua que ela traz desempenharam um papel fundante para o ensino de língua materna no Brasil. Faraco (2008) aponta que, a partir da década de 1980, os linguistas brasileiros puderam tecer, com maior representatividade, críticas em relação ao ensino tradicional e formular propostas pedagógicas alternativas. Isso se deu em um momento histórico de abertura política em meio à ditadura militar, com eleições diretas para governadores estaduais:

As novas administrações assim eleitas e identificadas, pelo menos nos Estados mais importantes, com a oposição ao regime militar, deram suporte na área da educação, a um pensamento pedagógico contrário ao tecnicismo dos anos 1970. Foi o tempo em que se buscou reorganizar a escola [...] (FARACO, 2008, p. 190).

Nesse cenário em que a realidade escolar era repensada, Geraldi (1997 [1984], p. 40) procura “[...] fugir tanto da receita quanto da denúncia, buscando construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos resultantes da complexidade do tema: ensino da língua materna”. A partir disso, o autor apresenta a sua proposta para o trabalho pedagógico com a língua, composta, dentre outras práticas, pela de análise linguística (explicada no segmento 3.3 deste trabalho). Em edição mais recente da obra, Geraldi (2011, p. 6) demarca que os escritos e, necessariamente, os questionamentos e as proposições neles expostos, foram concebidos como uma resposta às necessidades de um dado contexto sócio-histórico:

São textos produzidos na década de 1980, postos em circulação num período em que buscávamos, não sem certa ansiedade, rumos distintos daqueles que nortearam o fazer pedagógico no período da ditadura militar que então encontrava seu fim – não por vontade própria, é óbvio, mas por exigência dos movimentos sociais brasileiros.

Com isso, a obra – tal qual os textos de forma geral, que, revelando “[...] os sujeitos, também expõe suas épocas” (GERALDI, 2011, p. 6) – traz marcas de seu tempo. No entanto, mais de duas décadas após a publicação, as ideias do linguista ainda ecoam, acentuadamente, no cenário brasileiro de ensino de língua, como mostra a BNCC. Uma das razões para isso se encontra no fato de as propostas da época responderem, também, a um contexto mais amplo da tradição gramatical no ensino de língua. A respeito disso, Geraldi (1997 [1984], p. 46) comenta que, na escola,

Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística – eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática.

Com a tradição gramatical, consolidou-se um construto teórico para a descrição linguística, com termos que tratam, por exemplo, de aspectos morfossintáticos. O autor afirma, então, que, no ensino, é observada a exaustiva tendência de se trabalhar com essas categorias advindas da tradição. Nesse sentido, o estudo da língua é entendido como o esforço de classificar, nomear, explicar, ou seja, de forma geral, descrever, fatos da língua. Todavia, como o linguista aponta, nem mesmo o processo de análise que leva à formulação de descrições é trabalhado, pois as categorias são estanques e previamente dadas, cabendo aos estudantes, apenas, identificá-las. Esse *modus operandi* pode ser relacionado ao que Vieira (2018) explica como a naturalização do arcabouço teórico da gramática tradicional. Segundo tal perspectiva, essas categorias de análise são compreendidas como objetos naturais, por si só, existentes e observáveis em qualquer língua. E não como termos concebidos a partir da observação de dada realidade do grego e do latim:

Em praticamente todo o Ocidente, o poder de estabelecimento de elementos gráficos e fônicos, das tradicionais classes de palavras e de categorias gramaticais como gênero, número, caso, tempo, modo, voz e pessoa foi tamanho que esses construtos teóricos da organização gramatical,

procedentes da cultura linguística greco-latina, se tornaram artefatos naturais na construção das gramáticas desde então (VIEIRA, 2018, p. 93).

Esse esforço de observar fatos da língua e, a partir de uma terminologia já estabelecida, classificá-los constitui uma atividade metalinguística. Conforme Geraldi (1984), essa prática se apresenta como a mais frequente no ambiente escolar, embora não garanta ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades de uso concreto da língua. Em outras palavras, o conhecimento e a identificação do que sejam, por exemplo, substantivos, advérbios, preposições etc. não asseguram, necessariamente, proficiência na leitura e na escrita, bem como em outras formas de interação verbal, inseridas em situações cotidianas e reais. Como explica o autor,

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 1984, p. 47).

Outro complicador desse processo pedagógico centrado na metalinguagem diz respeito à parcela de língua que ele abarca. Geraldi (1984, p. 44) explica que “a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas”. Nesse sentido, a democratização da educação básica, entendida como ampliação de acesso às camadas populares, mas não sua efetiva apropriação desse ambiente, proporcionou um maior conflito entre a modalidade de língua ensinada e as variedades dos alunos. O linguista avalia como caótico o cenário que “[...] consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade [...]” (GERALDI, 1984, p. 46).

O educador compreende que a escola deve propiciar a apreensão por parte dos estudantes da variedade socialmente prestigiada, atentando-se, evidentemente, para que as variedades linguísticas dos alunos não sejam recriminadas durante esse processo. Propõe “isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio” (GERALDI, 1984, p. 45). O ensino a partir da metalinguagem, porém, não garante essa apreensão, na verdade, coloca-se como um dificultador para ela.

Outro linguista que tratou de repensar, na década de 1980, o ensino de língua materna foi Franchi (1987). Coetaneamente à publicação de seu texto, ele já observa, nas esferas pedagógicas, críticas recorrentes ao ensino a partir da perspectiva da tradição gramatical; dentre elas, por exemplo, “[...] à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; à inadequação dos métodos de ‘ensino’ da gramática [...]” (Franchi, 1987, p. 5). No entanto, a reincidência de declarações que reprovam essa prática não é acompanhada de aprofundamento na discussão sobre o tema. O linguista considera, portanto, que a crítica relativa à gramática tradicional e ao ensino não se apresenta, à época, como suficientemente madura

[...] nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios antigos sobre outras capas (FRANCHI, 1987, p. 5).

O autor compreende, então, que uma crítica pouco consolidada à tradição gramatical, em muitos casos, pode levar os professores a manter a prática tradicional, mudando-lhe, porém, a roupagem. Diante dessa consequência, é necessária a sistematização dessa crítica, aliada à compreensão de seus fundamentos, para que o caminho de uma prática consciente de suas implicações possa ser alcançado. Geraldi (1984) já expõe a necessidade de entender que uma prática pedagógica, e os meios pelos quais ela passa, com os conteúdos dos quais ela trata, dá-se a partir de uma concepção de linguagem. Desse modo, uma diferente concepção traz consigo adequações sistemáticas: ela “[...] constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 1984, p. 46).

A perspectiva adotada por Geraldi (1984), que guia suas proposições, é compreendida pelos estudos linguísticos relacionados à enunciação, o que já pode ser antevisto a partir da sua escolha de epígrafe (atribuída a Bakhtin) para o texto sobre “concepções de linguagem e ensino de português”. Segundo essa linha, como o próprio educador brasileiro explica,

[...] a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1984, p. 43).

Em conformidade com essa concepção, o trabalho com a língua não está descolado de suas esferas de uso e nem pode ser reduzido à materialidade de orações descontextualizadas. Assim, o estudo linguístico objetiva, conforme Geraldini (1984, p. 44), “[...] detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”.

No caso de Franchi (1987), a vinculação a uma concepção de linguagem não é tão evidentemente anunciada, mas, por meio do modo como o autor compreende que a língua deva ser considerada ao ser ensinada, pode ser percebido um alinhamento à proposta de Geraldini (1984). Assim, Franchi (1987, p. 26) entende que

[...] 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.

O estudo tradicional associado à metalinguagem seria, então, insuficiente para garantir o domínio efetivo da língua pelo aluno. O autor aponta que, no ensino tradicional, nem mesmo o trabalho metalinguístico é suficientemente sistematizado. Isso se dá devido à diversidade de critérios que compõem as categorias gramaticais advindas da tradição. Franchi (1987) usa o exemplo do advérbio, cuja definição pode abarcar aspectos morfológicos, como a invariabilidade; relacionais, abarcando sua propriedade de modificar verbos, adjetivos e advérbios; e semânticos (ou nocionais), contemplando o caráter de expressar circunstâncias. O linguista comenta que “[...] por não levar em conta certos critérios linguísticos relevantes, essa descrição não caracteriza adequadamente o que se costuma chamar de advérbio” (FRANCHI, 1987, p. 24). Ele se vale da construção “praticamente, os ministros são todos antigos figurões”. De acordo com o autor,

O grau de relevância para avaliar a adequação de uso de “praticamente” depende do locutor, de seus propósitos discursivos, do que ele sabe do interlocutor, etc. Trata-se, pois, de um recurso expressivo destinado a “modalizar” (suavizar, restringir) uma afirmação peremptória ou pode mesmo tratar-se da antecipação de um eventual argumento contrário. Mesmo essa análise simplista já é suficiente para ver que não se trata, no caso, de uma palavra que indique circunstâncias, nem de uma palavra que modifique o verbo, o adjetivo ou outro advérbio (FRANCHI, 1987, p. 25).



O estudioso faz a ressalva de que a pluralidade de critérios não é, em si, um problema, mas que a tentativa de querer abarcar todas as ocorrências, como uma espécie de solução milagrosa, apresenta-se como um. Considerando que as definições não se aplicam a todos os casos, a necessidade classificatória dos exercícios faz com que o aluno vá chegando às respostas pelo método de tentativa e erro, o que não significa, necessariamente, uma compreensão dos recursos expressivos abordados (FRANCHI, 1987).

As críticas à abordagem tradicional de ensino de gramática podem ser resumidas, a partir de Franchi (1987), em quatro itens. Um deles diz respeito à postura normativa e à estigmatização das variedades que se distanciam da contemplada pela tradição. O outro se relaciona às limitações dos critérios classificatórios do aparato conceitual da gramática tradicional. Relacionado ao aspecto anterior, baseado nessa nomenclatura, outro ponto problemático é a classificação que contempla, no máximo, o nível oracional, não abarcando um cenário efetivo de uso da língua. Por último, encontra-se o fato de não se refletir a respeito das escolhas linguísticas e das implicações que elas trazem. Este ponto se dá porque a tradição gramatical tem a compreensão da “[...] linguagem como expressão do pensamento e do pensamento como reflexo do mundo” (FRANCHI, 1987, p. 14). Assim, se um dado conteúdo é expresso, ainda que a construção linguística possa variar nos recursos expressivos, o fato representado é o mesmo.

Sobre o modo como os educadores têm concebido sua prática pedagógica, Neves (1993) cita sua pesquisa aplicada a 170 professores a respeito do ensino de gramática (NEVES, 1990 apud NEVES, 1993). A autora atenta para o fato de que a totalidade de educadores respondeu trabalhar a gramática com seus alunos. Além disso, revelaram conhecer críticas à gramática tradicional e, por isso, evitavam a postura prescritiva: "substituíram o ensino da gramática normativa pelo da gramática descritiva, mas conservam a ideia de que a gramática poderia (ou deveria) servir para subsidiar um melhor desempenho linguístico dos alunos" (NEVES, 1990, p. apud NEVES, 1993, p. 93). Apesar disso, Neves (2002), ao expor mais detalhes da referida pesquisa, revela que o trabalho efetivamente realizado em sala ainda se identificava com práticas tradicionais. Nesse sentido, os exercícios que esses educadores propunham, com maior incidência, eram metalinguísticos voltados às classes de palavras e funções sintáticas. Ainda, a linguista explica que

Para fugir à acusação de trabalhar artificialmente a gramática – já que trabalham com palavras soltas –, os professores, na sua maioria, afirmam que, no ensino gramatical, partem de textos, ou, no mínimo, de frases. Isso, porém, nada mais representa do que retirar palavras de frases ou de textos e trabalhar com elas como entidades de estatuto autônomo (NEVES, 2000, p. 238).

Essa postura culmina no relato por parte dos professores entrevistados de que o ensino de gramática não tem serventia, visão compartilhada por seus alunos. A autora atribui essa percepção justamente ao fato de esses exercícios de gramática constituírem-se, em suma, de atividades metalinguísticas. As definições e os termos advindos dessas atividades não são, posteriormente, aplicados, cabendo, a todo o período da educação básica, sua repetição em atividades análogas. Com isso, não se atinge a melhora do desempenho linguístico, pois não é empregada uma reflexão que parta do uso da língua (NEVES, 1993, 2002). Como exemplo desta postura, há a afirmação da linguista de que “[...] a investigação do comportamento das partes do *discurso* só tem sentido se esse comportamento é observado no próprio discurso” (NEVES, 2002, p. 241, grifo da autora), de modo que a evidência sobre as propriedades dessas categorias se torna observável a partir de seu encadeamento no texto.

Conforme Faraco e Castro (2000), o esforço dos linguistas que repensaram o ensino de língua, propondo alternativas às práticas da tradição gramatical, pode ser entendido, de forma geral, como centrado no texto. Isso implica que “[...] as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual” (FARACO; CASTRO, 2000, p. 180). Os linguistas explicam que muitos professores tentam aliar essa perspectiva à sua prática pedagógica, porém terminam por trabalhar o texto e a gramática como componentes separados. Nesse sentido, é como se entendessem que os tópicos gramaticais não coubessem em uma perspectiva textual (o que se configura como uma percepção errônea segundo os autores) e, por isso, adicionassem um trabalho paralelo com a gramática. Faraco e Castro (2000, p. 180-181) afirmam, porém, que

[...] a integração que [esses professores] realizam acaba por aglutinar pressupostos de entendimento e trabalho com a linguagem completamente antagônicos. Ou seja, o que fazem é a junção eclética de concepções de linguagem distintas: quando se privilegia o trabalho com o texto, olham a linguagem pela via da interação; quando partem para o estudo gramatical, revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional,

tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada [...].

Na perspectiva dos autores, essa junção de concepções antagônicas acontece como uma consequência da falta de clareza sobre o que é, de fato, o texto. Para contribuir com esse entendimento, Faraco e Castro (2000) consideram que deva haver um claro aporte teórico que embase a prática do professor, de modo que ela possa ser mais consciente. Os estudiosos valem-se, então, da perspectiva bakhtiniana, para elucidar essa questão e evidenciar as implicações dela para o contexto pedagógico.

Uma contribuição da teoria diz respeito à concepção de língua e, conseqüentemente, de como estudá-la, pois, como antecipado, o que se compreende como língua constitui os aspectos passíveis de análise e reflexão. Para Volóchinov (2017, p. 224), teórico do Círculo de Bakhtin, “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”. Dessa forma, há uma ampliação das possibilidades de estudo da palavra em uso, pois, ainda de acordo com o teórico russo, a exclusiva atenção ao aspecto tradicional linguístico não permite que sejam compreendidos os enunciados concretos. Antes de se ater à materialidade linguística, há uma série de fatores a serem analisados.

Afinal “[...] não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Para além dessa situação, existe, de modo mais amplo, o ambiente social no qual ela se insere. Com isso, há os fatores situacionais, que devem ser considerados para o estudo dos enunciados, tanto aqueles propostos pelo professor, em sala de aula, quanto os presentes em outros contextos, haja vista que “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Bakhtin (2016) afirma que, nos diferentes campos de atuação humana, a língua funciona por meio de enunciados orais ou escritos, que carregam em si especificidades desse determinado campo. Nesse sentido, seu conteúdo temático, estilo e sua construção composicional ligam-se ao referido campo, além de constituírem-se no conjunto do enunciado. Os gêneros discursivos são, pois, formas de enunciados relativamente estáveis que se ligam a determinado tipo de atuação comunicativa. Com isso, a infinidade de gêneros do discurso corresponde à infinidade das atividades humanas. Segundo a compreensão bakhtiniana, os enunciados são

unidades reais da comunicação discursiva, e é exatamente a situação real de passar a palavra ao outro ou tomar para si a palavra que determina o fim e o início de um enunciado. Nesse sentido, quando se alternam os sujeitos do discurso, alternam-se os enunciados, terminando um e iniciando outro. Ao produzir um gênero, o sujeito discursivo leva em conta o interlocutor, logo os diferentes aspectos que fazem parte do gênero serão pensados a partir do outro ao qual se destina.

Ainda em conformidade com esse teórico, diferentemente dos enunciados, as orações são unidades da língua, figurando dentro dos enunciados e relacionando-se, portanto, com outras orações de um mesmo sujeito discursivo. Com isso, não estabelecem relação com o contexto extraverbal, pois apenas os enunciados são capazes disso. Entretanto, um enunciado pode ser formado por uma única oração, ou por uma única palavra, e, ainda assim, suscitar resposta do interlocutor, bem como apresentar as suas demais características. Nessa situação, não se trata de uma oração que adquiriu essas qualidades, pois ela não é capaz de tê-las, mas se trata de um enunciado, que continua tendo as características que lhe são distintivas (BAKHTIN, 2016). Por esses motivos, centrar-se em orações soltas ou, ainda, palavras isoladas, para o estudo da língua, não condiz com uma perspectiva de linguagem como interação.

Assim, afirma o pensador que “[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (BAKHTIN, 2016, p. 22, grifo do autor). Bakhtin (2016), então, não nega ou desconsidera a existência do aspecto sistêmico da língua, mas toda a teoria do seu círculo compreende que o caráter interacionista da linguagem não permite que ela seja adequadamente concebida se dissociada da dimensão extraverbal. Por isso, o autor considera que o estudo das orações e das palavras (em outros termos, da materialidade da língua) deva ser considerado em face do enunciado, dentro da comunicação discursiva. Bakhtin (2016, p. 43, grifo do autor) evidencia essa posição ao explicar que

Quando escolhemos um tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção da forma de um enunciado integral, isto é, de um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso.

Desse modo, a língua em uso, em situações concretas, está visível por meio dos enunciados. Portanto a compreensão deles, que está atrelada a diversas questões sociais, aponta para uma melhor compreensão da própria natureza das unidades da língua. Isso não poderia ser diferente, pois, segundo Volóchinov (2017, p. 206), “[...] a palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais”. Se a própria constituição da palavra é social, não haveria como o processo de enunciação não ser perpassado por outros, uma vez que a palavra é, necessariamente, perpassada por outros. Com base nos preceitos dessa perspectiva de linguagem, Faraco e Castro (2000, p. 193) consideram que o professor deva “[...] levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações linguísticas que estão acontecendo fora dela”.

Como Geraldi (1997 [1984]) e Faraco e Castro (2000) evidenciam, a prática pedagógica e os métodos nela envolvidos têm razão de ser dentro de alguma perspectiva de linguagem. Assim, alternativas de ensino de língua materna que buscam distanciar-se da tradição gramatical não podem ser claramente compreendidas, se dissociadas dos seus fundamentos teóricos. As críticas arroladas à gramática tradicional apresentam-se como necessárias, pois a concepção de língua que ela traz se mostra insuficiente diante do desenvolvimento dos estudos linguísticos. No entanto, o componente gramatical, ou materialmente linguístico, existe, sem dúvida, além de todos os aspectos sociais.

Faraco e Castro (2000) explicam que articular o trabalho em sala de aula com contribuições da gramática tradicional é uma ação produtiva e necessária, além de ser, caso haja reflexão e uso crítico – o que deve ser objetivado – compatível com a perspectiva bakhtiniana. Isso se dá, pois esta concepção

[...] vê a linguagem dialética e historicamente e não tem, por consequência disso, nenhuma dificuldade em reinterpretar de forma produtiva o trabalho realizado pelos gramáticos, muito menos em avaliar que uma gramática é, e sempre será, uma descrição parcial e circunstancial de alguns fatos da língua (FARACO E CASTRO, 2000, p. 191).

Dessa forma, as críticas à gramática tradicional devem ser levadas em consideração, justamente para que suas lacunas possam ser repensadas, promovendo um aproveitamento dos aspectos que se mostram favoráveis ao

processo de ensino. Vieira (2020) lança luz a isso, quando afirma que o estudo das orações, tal qual o dos períodos, é importante para que se desenvolvam as habilidades de leitura e escrita. No entanto, faz a ressalva de que tais habilidades não serão alcançadas por meio de análises tradicionais. Assim, debruçar-se sobre o componente gramatical contribuiria (mas não seria por si só suficiente), para que os alunos alcançassem um melhor desempenho linguístico, pois, mesmo nas abordagens discursivas, o componente material é um aspecto constitutivo da língua.

Vieira (2020) entende que o trabalho com a gramática na escola não deva ser uma reprodução da tradição, porque, inclusive, reconhece a pertinência das críticas a ela. Por isso, propõe uma articulação entre seu aporte conceitual e categorial e contribuições advindas dos estudos linguísticos. A terminologia trazida pelo paradigma tradicional de gramatização seria, então, readequada e reduzida, tendo em vista a finalidade pedagógica de melhorar nos estudantes a competência que o autor chama de morfossintática. Isso não corresponde à adoção da concepção de língua da gramática tradicional, porque a consciência a respeito da variação linguística deve integrar o trabalho. Com isso, a norma de referência deve considerar os usos das esferas acadêmicas e jornalísticas, sem que parta de um ideal baseado na literatura canônica e pregressa.

O autor considera que as posturas críticas a respeito da gramática tradicional geraram uma espécie de desconsideração da importância do estudo do componente gramatical da língua. E “dessa ausência resultam várias dificuldades de escrita, facilmente evitáveis com a consciência gramatical razoavelmente desenvolvida” (VIEIRA, 2020, 1:20:20-1:20:31). A partir do entendimento de que a questão gramatical deve ser trabalhada e de que a tradição de seu ensino apresenta problemas, o próximo segmento desta pesquisa trata das sugestões para o trabalho pedagógico com esse aspecto da língua.

### 3.2 AS DISCUSSÕES BRASILEIRAS ACERCA DO ENSINO GRAMATICAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980: ALGUMAS SUGESTÕES

No Brasil das últimas décadas do século XX, Franchi (1987) trouxe relevância ao elemento da criatividade nas discussões sobre o trabalho com a gramática na escola. Para que se entenda o que propõe esse autor, é necessário tornar mais

específico o que ele compreende por criatividade. Em resumo, Franchi (1987, p. 11) explica que

[...] o eixo da noção de criatividade se desloca de uma avaliação mais ligada à originalidade do produto para o estudo das condições e mecanismos do processo de criação. Supõe ele a necessidade de uma contínua ampliação dos campos de referência e a permanente renovação dos meios de representação e estruturação do vivido. Pode-se fazê-lo mediante o estabelecimento de esquemas estruturais mais ricos e flexíveis, mudando-se o ponto de vista para a constituição de novos objetos e novas significações ou estendendo a novas situações, pela analogia, esquemas relacionados projetados sobre situações anteriores, ou ainda reconstruindo representações a partir da crítica.

O último modo de ocorrência da criatividade na citação, a reconstrução com base na crítica, evidencia que a criação não é concebida como fruto de uma iluminação individual. Diferentemente disso, ela “desenvolve-se no diálogo e na contradição. Na multiplicação dos interlocutores. No contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado” (FRANCHI, 1987, p. 11). O agente criador, nos mais diversos campos da atuação humana, da ciência à arte, pratica essa ação a partir de sua resposta ao que já existe para ele como dado, podendo modificá-lo, alterá-lo, expandi-lo, etc. Para Franchi (1987, p. 11), a criatividade “está onde se dão possibilidades de opção, mesmo a de optar pela opção dos outros”.

Quando se trata da linguagem, o aspecto da eleição, escolha, seleção, é central, haja vista que “[...] cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso” (FRANCHI, 1987, p. 12). Nesse sentido, há regras pré-existentes ao sujeito, afinal a língua carrega historicidade, mas também há a marca dele no modo como opta por dizer aquilo que tem a dizer, julgando a situação comunicativa em que se encontra. Nas palavras do autor:

Não há nada de mecânico nisso [na composição de uma fala por um sujeito], qualquer coisa como “uma palavra puxa a outra”; ao contrário, as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que se pretende provocar (FRANCHI, 1987, p. 13).

Isso pode ser observado a partir dos exemplos que o linguista traz para focar diferentes partes de uma dada ação: a quebra de uma vidraça. O verbo em questão, quebrar, relaciona-se com agente, paciente, instrumento e causa, de modo que o

falante pode representar essa ação por meio de diferentes seleções desses elementos. Na construção “os garotos quebraram a vidraça”, há o foco “[...] em representar a ação na perspectiva da ação e do agente que a realiza” (FRANCHI, 1987, p. 19). Diferentemente, em “a vidraça, os garotos (a) quebraram (ela)”, conforme o autor, o falante usa uma estrutura de tópico, destacando, não o sujeito gramatical, mas o assunto de que ele trata.

Ademais, “[...] ele pode decididamente optar pelo paciente e colocar o evento sob a perspectiva do que se faz e não de quem faz: [...] a vidraça foi quebrada pelos garotos” (FRANCHI, 1987, p. 19). Há também a possibilidade de o agente não estar explícito, como em “quebraram a vidraça para poder fazer passar o armário”. Outra forma de construção é a total exclusão do agente, “[...] pondo sob foco exclusivamente o processo em que o paciente está envolvido [...]: a vidraça quebrou” (FRANCHI, 1987, p. 20). Por último, o autor apresenta uma estrutura em que o falante enfatiza o instrumento envolvido na ação: “a pedrada quebrou a vidraça”. Com base nos exemplos elencados, percebe-se que

Análise semântica e análise sintática não correspondem a uma cópia ou espelho dos eventos representados: implicam em uma atividade do sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões de modo a explicar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir o seu discurso (FRANCHI, 1987, p. 20).

Franchi (1987) sugere exercícios que possam proporcionar esse tipo de reflexão em torno da língua. O teórico relata que um antigo professor da Educação Básica foi sua referência a respeito do trabalho com esse aspecto criativo da linguagem. E, embora Franchi (1987) reconheça falhas em concepções e metodologias desse educador, o autor observa também que parte da prática de seu professor aponta para caminhos produtivos de reflexão gramatical. Alguns deles são a escrita diária, a reescritura de textos a fim de adequá-los a uma diferente situação (mudança de interlocutor, assunto, perspectiva, etc.), além da comparação com vistas à percepção da diferença expressiva que alguma construção pode ter em relação a outra.

Os exercícios propostos pelo seu professor consistiam em reconstruir um texto buscando torná-lo mais atrativo, vivo, segundo critérios literários. Quando Franchi (1987) aplicou atividades semelhantes, já no papel de professor, transformou-as em um trabalho coletivo, mas sem as mesmas concepções estéticas de seu antigo



educador. Durante esse processo de reescrita, os alunos tinham a oportunidade de confrontar diferentes possibilidades linguísticas. Com um texto-base como “havia, bem no centro da vila, um belo jardim. Era um lugar fresco e com muita sombra, de onde saíam todas as ruas. Estas eram estreitas e pequenas”, as reconstruções poderiam, entre outras, ser: “bem no centro da vila, localizava-se/ tinha sido plantado/ plantara-se um jardim com muita sombra/ sombreado/ sombrio (?) e fresco de onde saíam todas as ruas pequenas e/ ruazinhas/ ruelas estreitas” (FRANCHI, 1987, P. 31-32).

O autor salienta que, com exercícios como esse, os discentes trabalham com os elementos linguísticos, entendendo diferenças e sutilezas de sentido que separam, por exemplo, “sombreado” de “sombrio”, reflexão mais proveitosa, conforme o linguista, do que a mera listagem dos tipos de formação de palavras por derivação. Cabe ao docente, nesse processo, oportunizar e colaborar com essas descobertas e reflexões dos estudantes. Franchi (1987) considera que

Ao operar concretamente sobre essas orações, selecionando diferentes pontos de partida para a construção e tomando como argumentos diferentes expressões, o aluno vai familiarizando-se com o valor categorial sintático das chamadas partes do discurso. Ele pode não saber (e talvez é melhor que não saiba) que “substantivo é (prototipicamente) a palavra que designa seres”. Mas ele pode comparar o valor “argumental” e nominal de substantivos, orações, infinitivos (“crescimento”, “que... crescia”, “crescer”). Ele pode comparar substantivos, adjetivos, advérbios (“rapidez”, “rápido”, “rapidamente”), não porque se lhe dão critérios de descoberta ou definições, mas porque opera efetivamente com eles na construção e transformação das orações (FRANCHI, 1987, p. 39).

Tais atividades de experimentação com a língua podem ser relacionadas a uma questão explanada por Silva (1995): a intensa coexistência de diferenças dialetais na escola pública brasileira, que contempla, inclusive, os próprios professores, seja em relação ao dialeto dos alunos, seja em relação, muitas vezes, à norma de prestígio. Em outros termos, quando se confrontam diferentes possibilidades de construções linguísticas e seus efeitos de sentido, pode-se também, e com certa facilidade, atravessar o terreno da variação linguística. A autora vê, então, o preparo (no que diz respeito à formação), que, à época, ela considerava geralmente insuficiente, e a sensibilização dos professores como necessários para que possam lidar com essas questões linguísticas. Nesse sentido, para que auxiliem os estudantes em questões relativas à variação social da língua, por exemplo, é imprescindível que tenham o conhecimento necessário para tal.

Possenti (1996, p. 17) afirma “[...] que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Mais adiante, o autor explica que esse aprendizado “[...] trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura” (POSSENTI, 1996, p. 19), que é explicado como a habilidade de produzir e ler com fluidez textos variados, de diferentes esferas de circulação. Para tal, o linguista estabelece que esse tipo de atividade deve ser priorizado no trabalho em sala de aula, não sendo tido como algum tipo de tarefa para além do ambiente escolar.

Ademais, Possenti (1996) estabelece que se deve ensinar o que não se sabe, portanto deve existir um trabalho do professor em inteirar-se sobre o que já é sabido pelos alunos, para que não se despenda esforço ensinando estruturas já conhecidas por eles, conduta afim às práticas tradicionais do ensino gramatical. Desse modo, clarifica que

[...] se eles sabem brincar com a língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito (POSSENTI, 1996, p. 33).

O autor se vale da explicação sobre como acontece a aquisição de uma língua natural por uma criança, que ocorre sem a necessidade de instrução formal, por meio de interações linguísticas diárias; por isso, ele propõe que o ensino se espelhe também na criação de práticas significativas com a linguagem.

Quando trata do propósito principal do ensino de língua materna, Travaglia (1997, p. 17) explica-o como o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, da “[...] capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Isso está ligado, conforme explica o linguista, a outras duas competências: a gramatical (ou linguística) e a textual. Esta se liga à produção e compreensão de textos; aquela, à formação de frases segundo às possibilidades gramaticais de uma língua. Os objetivos de oportunizar o domínio de uma norma de prestígio social e o da escrita são contemplados pelo da competência comunicativa; por isso, este se mostra como o mais pertinente para o autor.

Faraco (2008, p. 157) também compreende conexões como essas ao afirmar que “refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita”. Em relação ao

ensino de uma norma de prestígio social, o linguista concebe a norma culta/comum/*standard* (definida no item 2.1) como a que deve ser contemplada, por, entre outras razões, sua expressividade na cultura letrada, permitindo o acesso a esta por aqueles que conheçam tal variedade. O autor entende que, paralelamente ao desenvolvimento da leitura e da escrita, os alunos devam ser levados a pensar a língua que estudam:

Esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes (FARACO, 2008, p. 158).

Neves (2010), partilhando a ideia de que a reflexão nas aulas de língua(gem) é primordial, fornece exemplos de como fazer esse tipo de trabalho. Para essa finalidade, a autora entende que o humor (embora haja a ressalva de que é uma entre as alternativas a serem exploradas) pode ser muito bem aproveitado, justamente porque

[...] as piadas são linguísticas, já que o que elas exploram é exatamente a natureza da linguagem, desde as construções propriamente ditas, sua organização sintático-semântica, até a situação de comunicação, o contexto interacional: quem é que fala, para quem, querendo dizer o quê, conseguindo ou não ter recuperada a sua intenção, etc (NEVES, 2010, p. 178).

A autora explica que a relação entre o humor e o desajuste (quebra de expectativa) da língua está presente em diversos gêneros discursivos, além da piada, como na tira e nas histórias em quadrinhos, podendo nestes casos também ser fruto de trabalho. Ao citar esta piada: “- Doutor, já quebrei o braço em vários lugares./ - Se eu fosse o senhor, não voltava mais pra esses lugares”, Neves (2010, p. 176) explica que a dúbia compreensão a respeito do elemento sobre o qual incide o adjunto adverbial causa o humor. É comum que tal aspecto desses adjuntos seja explorado em anedotas, de modo que o trabalho com elas pode evidenciar isso, bem como pode permitir a reflexão acerca de outras construções e recursos expressivos da língua.

A linguista defende que os itens gramaticais não sejam tópicos que devem ser meramente identificados por alunos em textos dados, pois não funcionam como parte

de um jogo em que o autor os selecionou para serem encontrados por outrem. Tratam-se, na verdade, de uma opção: “[...] cada peça do jogo [da linguagem] é essencial no todo da interação e da coparticipação, e, por isso, a movimentação de cada peça é sempre uma escolha” (NEVES, 2010, 181), com implicações e efeitos, sobre os quais se deve pensar.

No item seguinte do trabalho, a prática de análise linguística será explicada, juntamente com a apresentação de conceitos necessários ao seu entendimento – os de atividade linguística, epilinguística e metalinguística.

### 3.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO CONCEPÇÃO DE ENSINO: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES

A proposta de trabalho a partir da análise linguística surge como resposta ao tradicional ensino de gramática, segundo o qual as atividades, predominantemente, abarcam a metalinguagem. Conforme Travaglia (1997, p. 34-35), atividades desse tipo se definem por tomar “[...] a linguagem para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua”. Geraldi (2013) considera que ter exercícios metalinguísticos como ponto de partida para o ensino culmina na ideia de que a aquisição da metalinguagem é o próprio fim em si mesmo desse processo. Nessa forma de atuação, o autor vê um movimento de reconhecimento de noções já estabelecidas e não de produção de conhecimento, o que torna a própria língua como algo aparentemente externo e desconhecido ao estudante:

[...] é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar essa língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português (GERALDI, 2013, p. 191).

Assim, o linguista considera que não se deva ignorar os conhecimentos socialmente produzidos no que diz respeito à tradição do estudo da linguagem. Mas propõe que o cerne do trabalho escolar se modifique e não seja somente o reconhecimento de estruturas, classificações e categorias já identificadas por essa

tradição. Nesse sentido, o estudo deve buscar a reflexão, que visa à produção (e não reprodução) de conhecimentos sobre a língua. O autor afirma, ainda, que a pertinência da introdução da metalinguagem dá-se após o trabalho com as chamadas atividades epilinguísticas, que, por sua vez, também se ligam a atividades linguísticas. Estas, conforme Geraldi (2013, p. 20) explica, lançando mão da teoria bakhtiniana, são dialógicas por natureza:

As atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. As reflexões que aqui se fazem, tanto no agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quanto na sua compreensão pelo interlocutor, não demandam interromper a progressão do assunto de que se está tratando. [...] Elas demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos.

As atividades linguísticas são, portanto, aquelas em que os sujeitos se envolvem quando produzem ou compreendem um enunciado, alguma unidade de comunicação concreta. Ao se pensar, por exemplo, no entendimento de um texto (termo aqui considerado de uma forma ampla), o leitor se envolve em uma atividade linguística, construindo sua compreensão em relação ao tema em questão. Quando o tema, o assunto do qual se fala, não mais ocupa o foco da atividade, mas sim os recursos linguísticos utilizados e seus efeitos, passa a tratar-se de uma atividade epilinguística. Conforme Geraldi (2013, p. 23), atividades desse tipo “[...] são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. Segundo Franchi (1987, p. 41),

Chamamos de atividade epilinguística a 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. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical.

Como este autor pontua, essas atividades não enfocam um sistema de categorias e nomenclaturas (o que se espera de atividades metalinguísticas), centram-se, na verdade, em aspectos mais experimentais. Geraldi (2013) exemplifica diferentes campos em que as atividades epilinguísticas podem ser realizadas; são

eles: estruturais, discursivos e interacionais mais amplos. A primeira categoria é mais facilmente perceptível, pois diz respeito à parte material da língua, como a mudança de uma expressão ou palavra por outra em um enunciado, visando a sua melhor adequação aos propósitos. O segundo aspecto pode ser observado “[...] quando o locutor demanda de seu interlocutor que tome seu turno em esquemas interacionais do tipo pergunta/resposta, quando este parece não querer responder”; já o terceiro, “[...] quando se suspende o tratamento de um tema num debate para fixar o término do próprio encontro” (GERALDI, 2013, p. 25).

As atividades em questão mostram-se, para Geraldi (2013, p. 192), como “[...] uma ponte para a sistematização metalinguística”, pois ela deve se assentar em experiências significativas com a linguagem para as quais os alunos devem ser estimulados antes de se depararem com sistemas nocionais. Conforme o autor, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas constituem-se, portanto, como o que ele cunhou como análise linguística, respeitando-se a sequência de acordo com a qual devem ser desenvolvidas. Geraldi explica (2013, p. 190) que “[...] as primeiras refletem sobre a linguagem, e a direção dessa reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que [se] está engajado”. Como continuidade desse processo, as atividades metalinguísticas tornam-se

[...] uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais (GERALDI, 2013, p. 190-191).

Desse modo, a prática de análise linguística tira da metalinguagem a centralidade dos estudos, uma vez que a subordina ao exercício prévio epilinguístico e, conseqüentemente, considera-a como pertinente apenas em decorrência dele. Com os primeiros usos do termo “análise linguística”, Geraldi (1984) propôs que essa prática ocorresse de forma articulada com as aulas de escrita, que, junto às de leitura, integram um dos pontos sobre os quais o ensino de língua deveria se debruçar. O linguista explica que “a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos” e acrescenta que não é possível tratar, simultaneamente, de todos os aspectos dessas produções, de modo que, “para cada aula de prática de análise linguística, o professor

deverá selecionar apenas um problema” (GERALDI, 1997 [1984], p. 74). Ele enfatiza que os textos dos estudantes devem constituir o objeto de estudo, não o “[...] texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’” (1997 [1984], p. 73-74).

Sugestões de atividades contempladas pela proposta de análise linguística já figuram em Geraldi (1984). Algumas delas dizem respeito à própria estrutura do texto. Nesse caso, cabe a reflexão acerca da sequencialidade da escrita do gênero discursivo em questão, dos mecanismos de inserção de vozes que ele costuma apresentar, entre outros aspectos. Aparecem também sugestões ligadas à sintaxe (como concordância e regência), à morfologia (como conjugação verbal) e à fonologia (com exemplos principalmente ligados à ortografia). Esses tópicos demonstram que “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 1997 [1984], p. 74). Isso ocorre, porque, durante todo o processo, as reflexões devem contribuir para que as produções escritas dos alunos alcancem as finalidades do gênero ao qual pertencem.

Um dos exemplos que o autor cita diz respeito à estrutura do texto como um todo. Depois que cada um dos estudantes realizasse a proposta da aula de produção escrita, o professor distribuiria esses textos para colegas organizados em pares, a fim de que pudessem avaliá-los segundo as especificidades do gênero. No caso de textos com estrutura narrativa, os estudantes deveriam procurar pelos elementos essenciais a ela, aqueles que compõem o seu enredo. Se não os encontrassem, deveriam fazer acréscimos ou ajustes na redação que leram.

Para o trabalho com questões sintáticas, uma das propostas de atividade tem por tema a concordância verbal. Usando os textos produzidos pelos alunos, o professor marcaria um X na margem da folha, quando se deparasse com um caso em que a concordância verbal seguisse outro tipo de variedade que não a adequada à produção (esta, por exemplo, uma norma culta). Na lousa, o professor escreveria frases semelhantes e proporia que, coletivamente, os estudantes fizessem os ajustes necessários. Depois, os alunos, divididos em grupos, receberiam os textos marcados e teriam que encontrar, na linha sinalizada, o verbo que apresenta inadequação e adequá-lo. O teórico esclarece que

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar

atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. (GERALDI, 1997 [1984], p. 74).

É importante que, durante o processo, os temas sobre os quais os alunos se debruçam sejam organizados segundo um aumento gradativo de complexidade. A listagem dos tópicos contemplados pela análise linguística presente em obra mais recente do autor mantém-se afim. Geraldi (2013, p. 192) considera que “incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”, cabendo, então, aspectos ligados à constituição interna desses textos, que também são listados como estruturais, sintáticos, morfológicos e fonológicos.

Mendonça (2006, p. 207) sintetiza algumas características da análise linguística. Segundo a autora, essa prática se caracteriza pela “metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)”, além de apresentar “fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas”. Ainda, é fundamental a reflexão sobre os efeitos de sentido. Nas palavras da autora:

O que configura um trabalho de AL [análise linguística] é a reflexão recorrente e organizada, voltada para produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Considerando a reflexão sobre a opção por diferentes formas e seus efeitos de sentido, central na análise linguística, torna-se necessária a sensibilidade do professor para as questões relativas às diferentes normas, à variedade linguística. De acordo com Vieira e Brandão (2007, p. 27), entende-se que parte do trabalho docente passa pelo processo de “[...] levar o aluno a reconhecer a variação inerente à língua que faz com que cada grupo social possua sua própria variedade, mas ao mesmo tempo seja capaz de conviver com todas as outras”.

Conforme Faraco (2008), é imperativo que a lida com o tema da variação linguística abandone o caráter estereotipado que costuma ter nos contextos didáticos, principalmente no que diz respeito ao aspecto regional. O autor também ressalta a importância de situar a norma culta/comum/*standard* no bojo das práticas sociais às



quais se liga, pois “o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos ampliação de seu letramento” (p. 170). Essa proposta de articulação se relaciona com o que se espera da prática de análise linguística, pensada em torno da leitura e produção escrita.

Na seção seguinte deste trabalho, a BNCC – documento do qual foram retirados os objetos de investigação – será apresentada e os dados analisados.

#### 4 A MORFOSSINTAXE NA BNCC do Ensino Fundamental (Anos Finais)

Nesta seção, apresentam-se, inicialmente, a caracterização da pesquisa e o detalhamento dos procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados – as propostas para a prática de análise linguística vinculadas ao objeto de conhecimento morfossintaxe na BNCC. Segue a investigação acerca de como a BNCC de Língua Portuguesa faz, no bojo da prática de análise linguística, a sua proposição para o trabalho com o objeto de conhecimento morfossintaxe. Além disso, esta divisão do trabalho trata da natureza das habilidades referentes à morfossintaxe nesse documento, pontuando os conhecimentos pressupostos para que docentes e estudantes desenvolvam atividades que contemplem tais habilidades.

##### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA NO CONTEXTO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, cujos objetos de estudo são “[...] problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central” (MOITA-LOPES, 2009, p. 37-38). Essa preocupação da Linguística Aplicada tem exigido, ainda segundo esse autor, uma contínua reflexão sobre perspectivas teóricas e métodos de pesquisa. A Linguística Aplicada passou a se definir como uma área de pesquisa com formas inovadoras de investigação que “se convencionou chamar de pesquisa interpretativista” (MOITA-LOPES, 1994, p. 330).

Dessa forma, rompeu com a longa tradição positivista de pesquisa, considerada em muitas áreas a única maneira de fazer ciência. Essa posição assume que “[...] o mundo social existiria independentemente do homem” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331), e que o fato a ser estudado pode ser observado diretamente. Uma abordagem quantitativa, a partir de variáveis passíveis de padronização e de tratamento estatístico, confirmaria as hipóteses do pesquisador. Nas Ciências da Natureza, essa abordagem pode realmente ser desenvolvida com sucesso.

Os defensores da posição interpretativista, no entanto, entendem que o objeto de investigação das Ciências Sociais e da Linguística Aplicada é construído pelos seres humanos, em sua ação social, mediante sua interpretação e reinterpretação do mundo. O mundo social é entendido como dependente dos seres humanos. Dessa forma, não há uma única realidade e “[...] o acesso ao fato deve ser feito de forma

indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem” (MOITALOPES, 1994, p. 331), diferentemente da abordagem positivista, em que a observação direta do fato é possível.

Esse autor explica que essas duas concepções diferentes de pesquisa — positivista e interpretativista — desenvolvem-se também por procedimentos metodológicos diferentes. Na abordagem interpretativista, o particular, o específico, os aspectos processuais do mundo social são passíveis de uma análise qualitativa, também chamada de qualitativa interpretativista.

“Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 1). As pesquisas em Educação, explicam essas autoras, cada vez mais mostram que só é possível entender o fenômeno educacional no contexto histórico e social em que se insere, que se constitui como uma realidade dinâmica e complexa. Daí “[...] a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico” (p. 5).

Os desafios atuais da Educação e as questões de pesquisa que se impõem atualmente têm motivado uma nova “atitude de pesquisa”, como explicam Lüdke e André (2005, p. 7), “[...] que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. Muitas novas abordagens e tipos de pesquisa surgiram nesse movimento mais recente de pesquisas voltadas a problemas do ensino, com destaque para as metodologias qualitativas. Explicam as autoras que os dados obtidos em uma pesquisa de caráter qualitativo precisam passar por uma análise documental cuidadosa e rigorosa, baseada em algum quadro teórico que também orientou a coleta desses dados, para garantir a confiabilidade dos seus resultados.

Esta pesquisa teve a BNCC como fonte de dados, um documento oficial sob responsabilidade do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação. É, portanto, uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo documental, cujos dados serão submetidos a uma análise interpretativista.

A pesquisa qualitativa não precisa partir de hipóteses; parte de determinados focos de interesse que podem, no decorrer da análise, se tornar mais específicos. Para que essa investigação se torne válida e confiável, precisa passar por três procedimentos metodológicos, como explicam Lüdke e André (2005). O primeiro é o

do planejamento, com delimitação do objeto de estudo, estabelecimento de objetivo(s) de pesquisa, coleta do material de pesquisa, registro das observações. “Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2005, p. 30). Há vários tipos de pesquisa qualitativa, conforme as autoras, e cada uma exige técnicas e procedimentos adequados.

O segundo procedimento metodológico, de acordo com Lüdke e André (2005), é a análise qualitativa de dados, que busca desvelar aspectos do tema a partir de informações do documento. Lembram as autoras do propósito da análise documental, que é “[...] fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (p. 40). Na análise documental, buscam-se tendências e padrões relevantes, relações e inferências. Devem também ser analisadas “dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (p. 48).

Lüdke e André (2005) esclarecem que não há uma forma melhor ou correta para a análise dos dados. O pesquisador, a partir das suas perguntas de pesquisa e do seu arcabouço teórico, vai selecionando as informações do documento que se mostram relevantes para sua interpretação. A análise inicia-se com a construção de um conjunto de categorias descritivas, a partir do referencial teórico. Ao final, o pesquisador pode decidir, se lhe parecer conveniente, por organizar as informações interpretadas em categorias ou tipologias, de acordo com o arcabouço teórico. A descrição, apenas, não configura a análise. O pesquisador precisa “[...] estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 49), ampliando o conhecimento sobre o tema e sobre aqueles dados. O terceiro e último procedimento consiste em verificar se a interpretação foi devidamente abrangente, se não há acréscimos a fazer.

#### 4.2 O DOCUMENTO FONTE DOS DADOS DA PESQUISA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, conforme consta no próprio texto, “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Apesar de o primeiro texto desse documento ter sido proposto em 2015, a sua versão

final data de 2018, também com a etapa do Ensino Médio, que foi acrescida após as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologadas no fim de 2017 (SOUZA, 2019). Nesses âmbitos da educação, a BNCC propõe-se, então, a nortear os currículos municipais e estaduais, tanto de instituições públicas como privadas. A ideia de norteador confere o estabelecimento de conteúdos mínimos que devem ser contemplados e garantidos pelos currículos do país, havendo, dessa forma, espaço para a inclusão de diversificações de acordo com demandas locais e “suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15).

No texto desse documento, consta que, durante as diferentes etapas do ensino básico, serão contempladas competências gerais, que se ligam e se relacionam a competências específicas das diferentes áreas (que, no Ensino Fundamental, são: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso). Segundo o próprio documento:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

São dez as competências gerais da BNCC. Uma delas, a de número quatro, diz respeito ao emprego de diversas linguagens, seja no campo artístico, científico ou matemático, “[...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p. 9). Com a adoção dessa perspectiva, o documento tenta se afirmar como defensor de uma formação integral, no sentido de complexa em relação às diferentes facetas do ser humano contemporâneo, não somente a cognitiva. Além disso, a inclusão de competências implicaria na consideração de como os conhecimentos devem ser aplicados na vida cotidiana e profissional, de modo que o estudante dê sentido prático a eles, nas suas mais diversas ações:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Na etapa do Ensino Fundamental, o documento é dividido em anos iniciais (do 1º ao 5º) e anos finais (do 6º ao 9º). Esta pesquisa contempla a segunda parcela dessa

etapa, na qual a área de Linguagens se insere com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física. Para introduzir essa área, a BNCC concebe ser “relevante que [os estudantes] compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p. 63). De acordo com isso, e em articulação com as competências gerais, a BNCC estabelece seis competências específicas para esse âmbito do saber, sendo uma delas, a de número dois:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A perspectiva de linguagem que o documento adota já pode ser inferida pela primeira competência que aparece nessa área, cujo texto se inicia com a proposta de que o estudante deve “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica [...]” (BRASIL, 2018, p. 65). Na introdução do componente de Língua Portuguesa, essa concepção aparece explicitada: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem [...]” (p. 67). A Base deixa claro que continua propondo uma perspectiva que já aparecia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, citando-os, inclusive, para explicar a linguagem como existente dentro de um processo de interlocução, com certa finalidade, em dado momento histórico.

Em decorrência disso, o documento propõe que o texto, como produção localizada, contextualizada, ocupe uma posição determinante para o ensino linguístico. Assim, conecta “[...] o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Nesse sentido, o documento abrange também o trabalho com questões tecnológicas e digitais, de maneira que “[...] contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 61).

Para abarcar o estudo em diferentes âmbitos, há a divisão do componente de Língua Portuguesa nas práticas: oralidade, leitura (ou escuta), produção (envolvendo a escrita e/ou outras semioses) e análise linguística/semiótica, que é definida como estudo que “[...] envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o

sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71).

Em relação à última prática de linguagem, a BNCC certifica-se de afastá-la de um entendimento análogo à apreensão da metalinguagem por si só, aproximando-a a preocupações com aspectos mais amplos da língua, como os efeitos de sentido decorrentes do uso de diferentes elementos. Tal como é apresentada nos textos introdutórios sobre o componente de Língua Portuguesa, a prática de análise linguística conversa com a proposta de Geraldi (1984, 2013[1997]), desenvolvida no bojo das discussões sobre o ensino de línguas nos anos 1980, expostas ao longo da seção 3 deste trabalho. Isso pode ser observado a partir do trecho:

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc (BRASIL, 2018, p. 81).

À época, as discussões não se ativeram a outras semioses, entretanto os demais aspectos listados pela BNCC convergem com o que os linguistas de então apontavam. A perspectiva de linguagem adotada pelo documento, enunciativo-discursiva, também encontra ressonância na abordagem de Geraldi (1984, 2013[1997]), o que justifica a articulação da análise linguística a diferentes práticas de linguagem (leitura/escuta e produção). Além disso, como forma de contemplar situações plurais e contextuais de uso da linguagem, a BNCC relaciona as práticas com campos de atuação, distribuídos em artístico-literário; jornalístico-midiático; das práticas de estudo e pesquisa; e de atuação na vida pública.

Articuladas a esses elementos, esse documento prevê habilidades – que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). As habilidades relacionam-se também a objetos de conhecimento, que, por sua vez, ligam-se a algum campo de atuação. No caso da prática de análise linguística, além de ter as habilidades relacionadas aos campos citados, há também o item “todos os campos”, que confere a ideia de que elas poderiam caber em qualquer área de atuação. Nesse campo genérico, estão “[...] os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia,

pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82). Para esta pesquisa, será considerado o objeto da morfossintaxe.

Há uma série de críticas à BNCC que esta pesquisadora não desconhece, várias delas no livro com organização de Gerhardt e Amorim (2019). São mencionadas, então, a seguir, algumas delas, no que tange às concepções que sustentam o documento.

Tílio (2019) põe em dúvida a possibilidade de um currículo mínimo obrigatório num país tão grande e diverso como o Brasil. Considera a BNCC uma prescrição autoritária, embalada numa falsa ideia de um aluno ideal e na falsa promessa de eliminar as diferenças entre as escolas públicas e privadas, eximindo o governo de responsabilidades. O autor também identifica o documento como uma prescrição estrutural, com pouco espaço para práticas transformadoras, para a vivência cultural, aparentemente mais voltado à formação de cidadãos resilientes para o mundo do trabalho. Gerhardt e Amorim (2019) também compreendem o documento como orientado pela ótica neoliberal, bem como Szund (2019) e Considera (2019).

Szund (2019) critica a forma como a BNCC pretende que se desenvolvam os letramentos. Esses foram propostos, por seus idealizadores (STREET, 2003, 2009, 2014 apud SZUNDY, 2019), como práticas social, histórica e ideologicamente situadas, e não como habilidades autônomas e replicáveis. Essa proposta, segundo a autora, levaria a um posicionamento acrítico dos alunos, embora o documento dê ênfase demasiada na possibilidade de o aluno desenvolver sua autonomia.

Especificamente sobre a prática de análise linguística, também já foram feitas críticas, como em Souza (2019) e Pinton; Volk e Schmitt (2020). Essas serão detalhadas na seção 4.4 e esclarecem aspectos sobre as habilidades prescritas para a prática de análise linguística fora do escopo desta pesquisa. Pela necessária delimitação, o presente trabalho se concentra na natureza das habilidades referentes ao objeto de conhecimento morfossintaxe e na identificação dos conhecimentos pressupostos pelos docentes e pelos estudantes, para que atividades que contemplem tais habilidades possam ser realizadas. Assim, busca oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa, já que a BNCC precisa ser desvelada, compreendida, interpretada, sobretudo, pelo professor, “[...] para o qual é ‘transferida’ a responsabilidade de converter normatizações em elaboração didática” (SOUZA, 2019, p. 69).



#### 4.3 CONCLUSÕES DE OUTRAS PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PRESCRITA PELA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular foi fonte de dados para outros pesquisadores, que se debruçaram, dentre outros aspectos, sobre o modo como o documento apresenta a prática de análise linguística, caso de Souza (2019) e Pinton; Volk e Schmitt (2020). Seus estudos, diferentemente deste, não se ativeram ao objeto de conhecimento “morfossintaxe” e às suas relações dentro da prática em questão. O trabalho da primeira autora referida, que se embasa no Círculo bakhtiniano, bem como em concepções da Linguística Aplicada acerca do ensino de Português, objetivou

[...] investigar se a abordagem da análise linguística na BNCC/EFII sinaliza um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de LP, na escola, a fim de criar inteligibilidades para os leitores potenciais, em especial o professor (SOUZA, 2019, p. 27).

Suas principais conclusões apontam que, embora o documento prescreva habilidades que podem proporcionar a prática de análise linguística, em sua maior parte, isso não ocorre. Quando as habilidades estão inseridas no eixo de leitura e produção, há consonância com a proposta de Geraldi (1984, 2013), já que o próprio texto, a sua importância e relação com os aspectos linguísticos serão considerados: “nessa articulação, as habilidades em torno da prática de AL ocorrem no movimento operacional e reflexivo, destacando-se a produção de efeitos de sentido pelos recursos expressivos da linguagem” (SOUZA, 2019, p. 180). Por outro lado, quando inseridas em “todos os campos de atuação”, remetem a um trabalho tradicional e desatualizado de ensino de língua:

A começar, os objetos de conhecimento, de 6º a 9º ano, são elencados na seguinte ordem: Fono-ortografia; Elementos notacionais da escrita; Léxico/morfologia; Morfossintaxe; Sintaxe; Semântica; Coesão; Sequências textuais; Modalização; Figuras de linguagem e Variação linguística [...]. Nessa “organização cumulativa” a listagem de conteúdos assemelha-se ao sumário de uma gramática normativa [...] (SOUZA, 2019, p. 182).

Com isso, a autora identifica a descontextualização, ou separação, típica do ensino tradicional, ficando a cargo do docente se atentar e fazer relações que lhe permitam articular esses aspectos linguísticos aos gêneros a serem trabalhados nas práticas de leitura e produção: “um movimento confuso para o leitor que precisa fazer

as associações, quando o próprio documento poderia tê-lo feito, possivelmente, no interior das práticas de linguagem/eixos [...]” (SOUZA, 2019, p. 183).

Os códigos alfanuméricos das habilidades podem fornecer pistas para essa relação, como explicado pela linguista, quando são observados os números que os encerram e os anos contemplados. O seu exemplo toma o caso de (EF67LP12), que propõe a escrita de textos que avaliem produções culturais (como as resenhas fazem), e as habilidades (EF06LP12) e (EF07LP12) de análise linguística, que tratam do uso e do reconhecimento, respectivamente, de recursos de coesão referencial. Assim, o documento prescreve, primeiro, o trabalho com textos dessa natureza no 6º e 7º anos, trazendo, somente em outra parte, depois, habilidades relacionáveis, para os mesmos anos, mas cuja articulação não é explicitada.

Além disso, a linguista considera haver outro fator que dificulta a relação por parte do professor entre as proposições do documento: a ausência de algum tipo de glossário ou mecanismo análogo que permita o acesso aos conceitos contidos na Base. Não havendo também menção às referências, o docente encontra dificuldade em procurar, mesmo fora do documento, pelos pontos teóricos que este não esclarece.

Quando a BNCC torna explícita a relação entre as habilidades de análise linguística e a produção/leitura de textos, elas se encontram listadas dentro de algum campo de atuação. A autora retira, a título de exemplo, uma habilidade do campo de atuação na vida pública, cujo objeto de conhecimento é a modalização:

(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”) (BNCC, 2018, p. 185).

Souza (2019) explica que essa habilidade trata do aspecto discursivo, além de não exigir conhecimento metalinguístico para ser aplicada, proporcionando, na verdade, uma atividade linguística e epilinguística, de modo que o aluno pense sobre os efeitos de certas escolhas linguísticas em textos próprios ou lidos. Ademais, a pesquisadora identifica que, colocando tal habilidade no campo de atuação na vida pública, a Base clarifica seu emprego em gêneros arrolados nesse segmento, como o

debate regrado e a carta aberta. Dentro dos específicos campos de atuação do documento, “[...] as habilidades referentes à AL/Semiótica, quando ocorrem [...], estão atreladas à textualização e progressão temática; argumentação; estilo e modalização (objetos de conhecimento)” (SOUZA, 2019, p. 177).

Conforme Souza (2019, p. 187) menciona, no segmento desarticulado referente à prática de análise linguística (nomeado de “todos os campos de atuação”), ressaltam-se as “[...] habilidades de cunho metalinguístico que priorizam o ‘identificar’, ‘classificar’, ‘reconhecer’, inclinadas às análises estruturalistas, centradas na norma-padrão”. A respeito dos verbos que introduzem a escrita de tais habilidades e do que eles representam, o trabalho de Pinton; Volk e Schimitt (2020) oferece uma investigação mais detalhada. Para isso, buscaram

[...] analisar em que medida o eixo de Análise Linguística/Semiótica, anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano) do Ensino Fundamental, apresentado na BNCC, alinha-se à perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem, ou seja, em que medida propõe uma reflexão mediada pela linguagem, pela adoção de andaimes de aprendizagem e pelo desenvolvimento da autonomia (por meio da construção de conceitos verdadeiros) (2020, p. 365).

Além do recorte já exposto no objetivo, os pesquisadores escolheram habilidades que fizessem parte de “todos os campos de atuação” e não se referissem a mais de um ano (sendo desconsideradas as habilidades do bloco que agrupa 6º e 7º, assim como as do 8º e 9º). Para sua análise, os autores se valeram de pressupostos de Vygotsky, bem como da Taxonomia dos objetivos educacionais do domínio cognitivo, de Bloom.

A BNCC já explica que a estrutura de suas habilidades segue um padrão, em que o verbo que a inicia traz o processo cognitivo esperado, o seu complemento explicita o objeto de conhecimento abordado, e os modificadores dizem respeito a especificidades acerca do contexto de aprendizagem. Pinton; Volk e Schimitt (2020, p. 376), no entanto, ressaltam que nem todas as habilidades apresentam modificadores, o que, para eles, “[...] sugere a proposição de habilidades descontextualizadas de práticas situadas de uso da linguagem”.

Os autores constataram que, “do total de 44 habilidades, 10 delas (22,7%) enfatizam atividades de natureza linguística, 21 (47,7%) priorizam atividades epilinguísticas e 13 (29,5%), atividades metalinguísticas” (PINTON; VOLK; SCHIMITT, 2020, p. 380). Apesar de esse cenário parecer satisfatório, os pesquisadores apontam

falhas em relação ao modo como o documento organiza essas habilidades, fazendo, por exemplo, com que habilidades metalinguísticas antecedam epilinguísticas:

[...] 8º e 9º anos, os quais representam momentos da formação escolar caracterizados por um maior nível de complexidade de conceitos – o que abriria, em tese, espaço a um maior número de atividades metalinguísticas – [...] apresentam, respectivamente, de acordo com esta análise, 23 e 11% de habilidades que prestigiam atividades metalinguísticas (PINTON; VOLK; SCHIMITT, 2020, p. 380).

Com isso, concluem que as habilidades avaliadas não contemplam a progressão adequada de conceitos, dos mais cotidianos aos científicos. E, assim, acabam servindo como pretexto ao trabalho com a língua, haja vista que a sua aplicação, conforme elas foram elaboradas, desconsidera a continuidade do trabalho escolar com vistas à construção de conhecimento e ao comportamento reflexivo.

A partir das conclusões expostas nesta seção, é sinalizado que os resultados da presente pesquisa pretendem dialogar com o que já foi observado pelos linguistas. Esses trabalhos apontam para falhas da BNCC em propor a prática de análise linguística quando se trata de habilidades referentes a todos os campos de atuação, desconectadas de um gênero discursivo. Tais habilidades prescritas estão relacionadas e se reportam a uma série de objetos de conhecimento que são associados, nos discursos e nas práticas pedagógicas correntes, com maior ou menor intensidade, ao que se concebe tradicionalmente como gramática. Nesse sentido, esta dissertação pode oferecer uma contribuição que caminhe para que o professor de Língua Portuguesa conte com mais um subsídio para seu trabalho com essas questões, haja vista que habilidades relacionadas a áreas comumente associadas à gramática tradicional, como a morfossintaxe, apresentam-se como um dificultador para uma prática pedagógica contextualizada e suscitam questionamentos.

#### 4.4 OS DADOS SELECIONADOS DA BNCC PARA ESTA PESQUISA

Em função do objetivo geral desta pesquisa, que é investigar as proposições da BNCC de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, para a prática de análise linguística no que concerne ao objeto de conhecimento morfossintaxe, de modo que sejam revelados distanciamentos e aproximações em

relação ao que é prescrito e ao que se concebe como uma prática assentada na análise linguística, o primeiro procedimento da seleção dos dados foi identificar as habilidades da prática de análise linguística/semiótica referentes aos objetos de conhecimento “morfofossintaxe” e “morfologia”, para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano).

Foram identificadas as seguintes 28 habilidades sobre morfofossintaxe:

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.

(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.

(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos.

(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.

(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc. (Habilidade listada sob o objeto: “elementos notacionais da escrita/morfossintaxe”)

(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. (Habilidade listada sob o objeto: “elementos notacionais da escrita/morfossintaxe”)

No entanto, o documento não utiliza somente o termo “morfossintaxe” como objeto do conhecimento, há também o uso de “morfologia” (em cinco ocorrências) e “sintaxe” (em apenas uma ocorrência) separadamente. Estas são as seis habilidades do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º) referentes ao objeto “léxico/morfologia” e sintaxe:

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. (Habilidade listada sob o objeto: “sintaxe”)

#### 4.5 A ANÁLISE DE DADOS DESTA PESQUISA

Ao considerar as habilidades de morfossintaxe (apresentadas também como termos separados: morfologia e sintaxe) da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, foram encontradas 34 ocorrências, todas elas associadas ao campo “todos os campos de atuação”. Esta pesquisa procura compreender como o documento normativo propõe o trabalho com esse objeto do conhecimento, considerando a natureza das habilidades referentes a ele e os conhecimentos pressupostos para que docentes e alunos o desenvolvam.

Geraldi (2013) compreende que a prática de análise linguística estaria centrada no trabalho com atividades epilinguísticas e metalinguísticas, seguindo-se essa ordem. Isso se dá, uma vez que o estudante deve partir da reflexão acerca dos usos e efeitos de sentido, para, depois, nomear categorias com as quais já trabalhou (FRANCHI, 1987; GERALDI, 2013). Essa reflexão, nas sugestões iniciais do autor (Geraldi, 1984), teria como ponto de partida os próprios textos produzidos pelos alunos, com suas finalidades, características estruturais, leitores pressupostos, entre outros aspectos. Se os estudantes não forem familiarizados com a reflexão acerca das diferentes formas de usar a língua, nomear e categorizar essas formas acaba se tornando um fim em si mesmo e uma atividade descolada de usos reais.

Um problema já comentado por Souza (2019) e Pinton; Volk e Schmitt (2020) é a existência de habilidades de análise linguística em um campo denominado “todos os campos de atuação”, que não traz especificidades sobre o contexto no qual a habilidade se aplicará. Isso torna ao professor mais difícil fazer a articulação entre a referida prática e as de leitura e escrita, como proposto por Geraldi (1984, 2013). O documento, ao fazer tal separação, mesmo que o justifique por uma questão de organização interna, não proporciona um claro encaminhamento em função da esfera social à qual a habilidade vai se relacionar (artístico-literária; jornalístico-midiática; das práticas de estudo e pesquisa; e de atuação na vida pública). Todas as habilidades de morfossintaxe pertencem a esse campo genérico, entretanto, algumas delas trazem, em seu corpo, uma menção à necessidade de as articular a um texto. Esse será um dos pontos observados.

Em relação à distribuição das habilidades de morfossintaxe por ano, a menor concentração está no 9º, com 5 ocorrências; seguido do 8º, com 9 casos (sendo um deles de “morfologia”). Os demais anos, 6º e 7º, contam com 9 habilidades cada um,



porém há mais duas habilidades referentes aos dois anos conjuntamente. O quadro abaixo sintetiza esses dados. Nele, as habilidades de morfologia e sintaxe foram sinalizadas pela inicial da categoria que as compreende.

Quadro 1: Habilidades da BNCC relativas ao objeto de conhecimento morfossintaxe (ou morfologia e sintaxe) nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Ano	6º ano	7º ano	6º e 7º anos	8º ano	9º ano
<b>Código alfanumérico</b>	(EF06LP03) M	(EF07LP03) M	(EF67LP34) M	(EF08LP05) M	(EF09LP05)
	(EF06LP04)	(EF07LP04)	(EF67LP35) M	(EF08LP06)	(EF09LP06)
	(EF06LP05)	(EF07LP05)		(EF08LP07)	(EF09LP07)
	(EF06LP06)	(EF07LP06)		(EF08LP08)	(EF09LP08)
	(EF06LP07)	(EF07LP07)		(EF08LP09)	(EF09LP09)
	(EF06LP08)	(EF07LP08)		(EF08LP10)	
	(EF06LP09)	(EF07LP09)		(EF08LP11)	
	(EF06LP10) S	(EF07LP10)		(EF08LP12)	
	(EF06LP11)	(EF07LP11)		(EF08LP13)	

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio do quadro, é possível perceber que há um desbalanceamento de habilidades referentes ao objeto de conhecimento morfossintaxe no 9º ano. Os dois primeiros anos da etapa final do Ensino Fundamental contam com a maioria delas, embora a quantidade no 8º ano seja ligeiramente menor.

#### 4.5.4 MENÇÃO AO TEXTO NO CORPO DA HABILIDADE

Das 34 habilidades referentes ao objeto morfossintaxe (ou morfologia e sintaxe, separadamente), 23 mencionam, em sua redação, que a sua articulação deve ser feita com textos ou sequências textuais. A BNCC (BRASIL, 2018) explica que suas habilidades são construídas conforme a seguinte estrutura: verbo (que comunica o processo cognitivo envolvido), seu complemento (que especifica o objeto de conhecimento) e modificador(es) (que tratam de informações contextuais sobre o desenvolvimento da habilidade ou de recortes para o próprio objeto). Nos comentários a seguir, serão citadas, a título de exemplo, algumas dessas 23 habilidades. No quadro síntese ao fim desta subseção, serão relacionadas todas as 23 habilidades, de acordo com suas características.

No 7º ano, há uma sequência de habilidades metalinguísticas que, apesar de citarem genericamente o texto como base para o seu desenvolvimento, aproximam-se a uma prática assentada em exercícios tradicionais de gramática:

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.  
(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.  
(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto) (BRASIL, 2018, p. 171).

O comando necessário, explicitado pelos verbos, é o da identificação e do reconhecimento. Conforme explica Geraldi (1984), esses processos não são garantia de que os estudantes compreendam como usar determinadas estruturas da língua em situações reais ou que tenham um melhor desempenho na leitura e na produção de textos.

A habilidade (EF07LP09), que propõe “identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração” (BRASIL, 2018, p. 173), também exige o conhecimento metalinguístico por parte do aluno, uma vez que trabalha com o reconhecimento de advérbios e locuções do tipo. Especificamente, trata de uma das categorias sobre a qual o advérbio pode atuar. Conforme Franchi (1987), nem mesmo o trabalho com a sistematização de conceitos é feito de forma consistente na tradição escolar, isso ocorre porque as noções usadas não são suficientes para se compreender a variabilidade do objeto em questão. O autor usa o advérbio como exemplo e explica que ele pode atuar como modalizador de toda uma afirmação, não sendo, assim, a definição de categoria que expressa circunstância suficiente para ele. A habilidade (EF07LP09), nesse sentido, trabalha com a identificação de uma das possibilidades de atuação da categoria em questão.

Em habilidades do 6º ano, já aparece o fim apenas metalinguístico, como em “(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos” (BRASIL, 2018, p. 173). Apesar de haver menção ao texto (ou parte dele), nesses moldes, ele não é considerado, de modo que o exercício se torna um jogo em que o autor aplica recursos apenas para serem nomeados, posteriormente, por alunos (NEVES, 2010). Esse também é o caso de “(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação” (BRASIL, 2018, p. 173).

A habilidade (EF06LP08) torna explícito que o conceito de oração e período deve ser introduzido ao aluno do 6º ano, já que propõe: “Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas” (BRASIL, 2018, p. 173). Para o trabalho com essas habilidades, é preciso que o aluno já conheça essa nomenclatura no primeiro dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A fim de que a metalinguagem seja desenvolvida, deve-se partir de “[...] uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2013, p. 190-191). Assim, o seu desenvolvimento fica comprometido quando não se considera a sequencialidade, ou seja, o prévio trabalho analítico com os recursos, antes de sua categorização.

Embora seja grande o número de habilidades que contêm o modificador “texto” ou “sequência textual”, ele não é, necessariamente, considerado para que o processo cognitivo envolvido na habilidade seja contemplado. Em muitos casos, trata-se de um objetivo metalinguístico, similar à abordagem da gramática tradicional. Para fins de categorização e identificação, os textos servem de modo similar à estrutura da oração nas análises sintáticas convencionais.

Diferentemente, a habilidade “(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa” (BRASIL, 2018, p. 171) traz uma proposta explicitamente epilinguística, pois os efeitos de sentido são o foco da habilidade, o seu objeto. Há presença, ainda, dos modificadores, que consideram a situação comunicativa mais próxima.

Ao se observar conjuntamente esta habilidade e as anteriores apresentadas para 6º e 7º anos, estas fazem com que a metalinguagem seja pressuposta, não só pelo professor mas também pelo aluno, para que seja desenvolvida. (EF06LP05), por sua vez, pode ser trabalhada sem que o estudante precise conhecer as categorias que nomeiam os modos verbais. Para isso, o professor precisaria articular tal habilidade, por exemplo, com a leitura de exemplares de um gênero em que é profícua a alteração dos modos verbais e efeitos de sentido decorrentes, como em textos argumentativos, com sequências opinativas e argumentativas.

Também não é necessário que o aluno saiba metalinguagem para que (EF07LP06) seja desenvolvida. Seu objetivo é “Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.” (BRASIL, 2018, 171). Como uma das sugestões de Geraldi (1984) para o trabalho

com concordância, o próprio texto do aluno pode ser usado como ponto de partida. O professor, então, marcaria inadequações de concordância, e os alunos coletivamente se ajudariam no processo de reescrita. Essa habilidade exige que o professor tenha conhecimentos para lidar com a questão da variação linguística, uma vez que propõe, mesmo que indiretamente, a comparação de diferentes variedades da língua.

Embora o conhecimento metalinguístico não seja, necessariamente, pressuposto pelo aluno para que desenvolva atividades relacionadas à habilidade anterior, é necessário que o docente perceba isso, já que ela é composta por termos técnicos, como “concordância nominal e verbal”. Portanto, se o professor reconhecer que a nomenclatura não é imperativa para a habilidade em questão e que o emprego da concordância adequada se dará com uma proposta contextualizada de escrita, pode ser desenvolvida uma atividade epilinguística. Dentre as habilidades que mencionam o texto na sua redação, são propostas mais próximas à atividade epilinguística aquelas que abordam os efeitos de sentido do objeto em foco ou tratam do seu emprego. Aquele ponto será mostrado a seguir.

O quadro 2, a seguir, resume os resultados da análise das habilidades de morfossintaxe com relação à menção ao texto no corpo da habilidade. As particularidades das habilidades que constam no quadro e ainda não foram citadas serão comentadas nas próximas subseções.

Quadro 2: Menção ao texto no corpo da habilidade

Habilidades	Mencionam articulação com textos ou sequências textuais	Não mencionam
EF06LP07 EF06LP08 EF06LP09 EF07LP04 EF07LP05 EF07LP07 EF07LP08 EF07LP09 EF07LP11 EF08LP06 EF08LP07 EF08LP11 EF08LP12 EF09LP05 EF09LP08	Citam genericamente o texto como base para o seu desenvolvimento, mas aproximam-se a uma prática assentada em exercícios tradicionais de gramática, devido ao fim metalinguístico.	
EF08LP08 EF08LP09	Exigem o conhecimento metalinguístico por parte do aluno, porém tratam, também, dos efeitos de sentido dos elementos em questão.	
EF09LP09 EF06LP10		A base para a atividade proposta é a oração ou o período.

EF06LP05 EF07LP06 EF08LP10 EF09LP06	Apresentam proposta epilinguística; não é necessário que o aluno saiba metalinguagem.	
EF06LP03 EF08LP13		O texto não é mencionado, diretamente, como base para a atividade. Mas, se o professor fizer a articulação, a proposta será epilinguística.
EF67LP35 EF07LP03 EF67LP34 EF08LP05		A palavra é a unidade de análise ou o foco do trabalho.
EF06LP04 EF06LP06 EF06LP11 EF07LP10		Não há menção a partir de qual contexto a habilidade será empregada, deixando dúvidas sobre sua aplicação.
EF09LP07		Há menção indireta de parte do contexto comunicativo.

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.5.5 EFEITOS DE SENTIDO COMO FOCO DA HABILIDADE

Das 34 habilidades de morfossintaxe, 7 trazem os “efeitos de sentido” como objeto do verbo que explicita o processo cognitivo envolvido. Dessas 7, 5 fazem menção ao texto na sua estrutura, sendo apenas uma delas (supracitada) proposta para o 6º ano. As outras 4 correspondem ao 8º ano (3 delas) e 9º ano (somente uma). (EF08LP10) é uma delas, objetivando: “Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos” (BRASIL, 2018, p. 189). O processo envolvido é o da interpretação dos efeitos dos modificadores verbais, de modo que a nomenclatura que os especifica aparece entre parênteses, como se isso sugerisse que se trata de informação adicional e não essencial para a realização da proposta. Além disso, essa habilidade deve ser articulada com duas práticas: leitura e produção de texto. (EF09LP06) propõe “diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação ‘ser’, ‘estar’, ‘ficar’, ‘parecer’ e ‘permanecer’” (BRASIL, 2018, p. 189), também com articulação entre as duas práticas.

Diferentemente, (EF08LP08) e (EF08LP09) apresentam propostas mais dependentes da metalinguagem. A primeira delas é “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva)” (BRASIL, 2018, p. 189). O aluno

deve, portanto, saber reconhecer e nomear as estruturas, além de interpretar os efeitos de sentido do uso de uma ou de outra. Por se tratar de um ano mais próximo ao fim do ciclo do Ensino Fundamental, o trabalho com a metalinguagem pareceria adequado, caso os anos anteriores proporcionassem uma prática epilinguística suficiente para assentar a futura sistematização de conceitos. (EF08LP09) não traz diretamente o comando da identificação, propondo

interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos (BRASIL, 2018, p. 189).

Todavia suas especificações parecem exigir que o aluno identifique o substantivo na função de sujeito ou complemento do verbo, para, depois, interpretar os efeitos de sentido de seus modificadores. A habilidade “(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais” (BRASIL, 2018, p. 189) não traz o modificador “em textos” em sua redação, porém trata de recursos de coesão sequencial, deixando implícito que a sua prática depende da estrutura de um texto. Cabe, então, ao professor a articular com gêneros que permitam seu desenvolvimento.

A última das habilidades que focam os efeitos de sentido trabalha com o período como unidade de análise: “(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto” (BRASIL, 2018, p. 191). Ela está listada sob o objeto “elementos notacionais da escrita/morfossintaxe”, sugerindo atenção a algum elemento notacional, que parece ser a vírgula, como parte do trabalho. Ainda que trate de efeitos de sentido, sua abrangência é o período, aproximando-se ao que Vieira (2018) explica como uma das características da gramática tradicional.

O quadro 3, a seguir, resume os resultados da análise das habilidades de morfossintaxe com relação aos “efeitos de sentido” como objeto do verbo que explicita o processo cognitivo envolvido.

Quadro 3: Efeitos de sentido como foco da habilidade

Habilidades	Fazem menção a efeitos de sentido do texto.
EF08LP10 EF08LP13 EF09LP06 EF06LP05	Devem ser articuladas com, pelo menos, umas destas práticas: leitura e produção de texto.
EF08LP08 EF08LP09	Propostas dependentes da metalinguagem.

EF09LP09	Ainda que trate de efeitos de sentido, sua abrangência é o período, sugerindo atenção a algum elemento notacional, que parece ser a vírgula.
----------	--

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.5.3 LACUNAS NAS HABILIDADES

Algumas habilidades, por falta de especificações, proporcionam dúvidas em relação à sua aplicação. Esse é o caso de (EF06LP04), que trata de “analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo” (BRASIL, 2018, p. 171). De acordo com a estrutura de habilidade descrita pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 30), o modificador apresenta “[...] a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos”. Na habilidade em questão, o modificador atua sobre um único objeto (os verbos), mas apenas para especificar categorias segundo as quais ele deve ser trabalhado. Ela requer que esses elementos sejam analisados, mas não explicita com vistas a que isso será feito.

Além disso, a palavra “função” não é explicitada. Uma vez que a habilidade é referente à morfossintaxe, ela parece remeter à função morfossintática, mas também é possível que se remeta à função semântica (com a tradicional definição, por exemplo, do substantivo como classe de palavras que nomeia seres, lugares, objetos). Pela ausência de especificações, a habilidade se configura como uma série de categorias para análise, sem função aparente. Nessas condições, uma associação com os métodos da gramática tradicional é a mais simples e a mais provável na interpretação dos professores.

A habilidade “(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica” (BRASIL, 2018, p. 171) – relacionada ao objeto “morfologia” – pode se aproximar da perspectiva de análise linguística, com uma proposta epilinguística. Esse tipo de diferença semântica só se mostra contextualmente, portanto é preciso que o professor atrele essa habilidade a alguma prática, seja ela de leitura ou escrita. É possível que o estudante avalie possibilidades de palavras sinônimas para compor um texto próprio ou perceba as diferenças entre aparentes sinônimos em outras produções, como textos informativos de veículos diferentes que tratam do mesmo fato, tal qual propõe a habilidade de leitura (EF67LP03): “Comparar informações sobre um

mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade” (BRASIL, 2018, p. 163).

Como Souza (2019) concluiu, a BNCC não torna explícitas as relações (quando existentes) entre seus componentes das demais práticas e as habilidades de análise linguística contidas em “todos os campos de atuação”. Assim, é necessário que o docente conheça os pressupostos da análise linguística e o documento norteador como um todo, para preencher essas lacunas. O repertório do professor é mandatório em habilidades como (EF06LP03), já que a falta de especificações do documento faz com que ela só seja realizável se o mediador compreender a partir de qual contexto pode ser pensada essa série sinonímica.

As demais habilidades que tratam de morfologia também não trazem especificações suficientes, como “(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas” (BRASIL, 2018, p. 171), com proposta metalinguística, já que se trata de uma espécie de identificação sem menção à finalidade ou aos sentidos evocados. Em (EF07LP03), cujo objetivo é “formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português” (BRASIL, 2018, p. 171), pode-se desenvolver uma atividade epilinguística, uma vez que o trabalho com a linguagem pode ser focado em seus efeitos, pensando-se no uso de um ou outro afixo. Como não há um comando além de formar palavras, o contexto em que essa atividade se desenvolverá pode ser variado e atrelado a diferentes propósitos. Esse também é o caso de “(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação” (BRASIL, 2018, p. 171).

A única habilidade de “sintaxe”, “(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração” (BRASIL, 2018, p. 173), é uma proposta afim à da gramática tradicional. Ela se junta a uma série de habilidades metalinguísticas, relacionadas à morfossintaxe, alocadas nos primeiros anos do ciclo de Anos Finais.

A questão da variação linguística perpassa algumas habilidades de morfossintaxe de forma mais enfática. Em (EF06LP06), “adequadamente” suscita diferentes interpretações: “Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto)” (BRASIL, 2018, p. 171). A palavra pode sugerir a ideia de adequação, ou seja, a consideração



de todo o contexto comunicativo para a escolha da variante a ser usada, mas também pode ser lida como relacionada ao emprego das variantes prestigiadas ou da norma-padrão. Uma abordagem ou outra dependerá de como for compreendida pelo professor tal habilidade.

Diferentemente, (EF09LP07), que propõe “comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral” (BRASIL, 2018, P. 189), traz explicitamente ao que está atrelada. Para desenvolvê-la, o docente precisará selecionar textos orais e escritos, a partir dos quais o aluno poderá realizar tal comparação. É importante a ressalva de que a sensibilidade do professor para lidar com o tema da variação é imperativo nesse caso, para que não se esbarre em questões de preconceito linguístico.

O quadro 4, a seguir, resume os resultados da análise das lacunas, que, por falta de especificações, proporcionam dúvidas em relação à aplicação das habilidades de morfossintaxe.

Quadro 4: Lacunas nas habilidades

Habilidades	Observações
EF06LP04	Requer que verbos, substantivos e adjetivos sejam analisados, mas não explicita com vistas a que isso será feito. Deixa dúvidas se se refere à análise da função morfossintática ou semântica dos termos.
EF06LP03	Pode se aproximar da perspectiva de análise linguística, com uma proposta epilinguística, mas dependerá da interpretação do professor.
EF67LP35	Proposta metalinguística, já que se trata de uma espécie de identificação sem menção à finalidade ou aos sentidos evocados.
EF07LP03 EF67LP34	Podem remeter a uma atividade epilinguística, mas, como não há um comando além de formar palavras, o contexto em que essa atividade se desenvolverá pode ser variado e atrelado a diferentes propósitos.
EF06LP10	Proposta afim à da gramática tradicional, semelhante a uma série de habilidades metalinguísticas, relacionadas à morfossintaxe, alocadas nos primeiros anos do ciclo de Anos Finais.
EF06LP06	“Adequadamente” suscita diferentes interpretações: adequação à situação de comunicação, em uma perspectiva sociolinguística, ou adequação à norma padrão, em uma perspectiva normativa.
EF09LP07	É explícita quanto à comparação de variantes linguísticas, mas depende da sensibilidade do professor para lidar com o tema para que não se esbarre em questões de preconceito linguístico.

Fonte: Elaborado pela autora

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou investigar as proposições da BNCC de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, para a prática de análise linguística no que concerne ao objeto de conhecimento morfossintaxe, de modo que fossem revelados desvios e alinhamentos em relação ao que é prescrito e ao que se concebe como uma prática assentada na análise linguística. Para tal, foi investigada a natureza das habilidades referentes ao objeto de conhecimento morfossintaxe e foram identificados os conhecimentos pressupostos, mobilizados, para que atividades que contemplem tais habilidades possam ser realizadas por docentes e estudantes.

O *corpus* deste trabalho foi composto por 34 habilidades, com 28 delas listadas, no documento norteador, como objetos de conhecimentos referentes à “morfossintaxe”; 5, à “morfologia”; e 1, à “sintaxe”. Em relação ao modo como foram distribuídas, notou-se desbalanceamento no 9º ano, que contou com 5 habilidades, enquanto o 8º apresentou 9 (sendo uma de “morfologia”), e 6º e 7º anos se mostraram equivalentes, com 9 habilidades cada um (havendo uma de “morfologia” entre elas) e o acréscimo de 2 habilidades (referentes à “morfologia”) compartilhadas entre eles. A única habilidade de “sintaxe” integra o conjunto do 6º ano.

Em relação à natureza das habilidades, a maioria delas está associada à finalidade metalinguística. Como explicam Franchi (1987) e Geraldi (1984, 2013), o trabalho com a metalinguagem, ou seja, o uso de noções e categorias que tratam dos elementos linguísticos, só se legitima em decorrência de um trabalho epilinguístico, a partir do qual os sentidos são explorados e as diferentes formas de dizer são o foco da atividade. Em outras palavras, após pensar sobre a língua, de fato, em uso, faz sentido nomear categorias com as quais, por experiência, se tem familiaridade. A metalinguagem, em si, não é algo a ser evitado, mas sua introdução depende de um trabalho prévio. Devido à grande presença de habilidades dessa natureza no 6º e 7º anos, o documento aproxima-se de uma perspectiva mais alinhada à gramática tradicional, uma vez que os conceitos são apresentados sem vinculação a um trabalho anterior, de modo que lhes é conferida uma espécie de finalidade em si mesma. Nesse sentido, quando são observadas as habilidades de morfossintaxe, nota-se que, logo no início desse ciclo, um grande conhecimento metalinguístico é exigido do aluno. Para abranger essas habilidades, o professor é levado a um trabalho com a gramática tradicional.

Apesar de o documento norteador acrescentar, em 23 das 34 habilidades de morfossintaxe, um modificador que faça menção ao “texto”, “sequência textual” ou termo afim, esse termo não é, majoritariamente, considerado para o desenvolvimento do processo que a habilidade propõe. Na maioria dos casos, trata-se de finalidade metalinguística, e o texto funciona como base para que tópicos gramaticais sejam apenas identificados por alunos, e os recursos linguísticos passam a ser peças de um jogo em que o autor os selecionou para serem encontrados posteriormente (NEVES, 2010). Se na redação interna da habilidade, a articulação com o texto não ocorre satisfatoriamente, no âmbito externo, isso também se dá. Todas as habilidades de morfossintaxe (ou morfologia e sintaxe) pertencem ao campo de atuação “todos os campos”. Souza (2019) identifica que a existência desse campo contribui para a descontextualização, ou separação, típica do ensino tradicional. Assim, o docente se encarrega de fazer relações que lhe permitam articular os aspectos linguísticos aos gêneros a serem trabalhados nas práticas de leitura e produção. Esta também é a conclusão desta pesquisa, a partir do objetivo que perseguiu.

Do *corpus*, 7 habilidades trazem os “efeitos de sentido” como objeto do verbo que explicita o processo cognitivo envolvido. Em 4 delas, se o professor fizer a articulação com textos adequados, a atividade será epilinguística. No entanto, uma vez que esse tipo de atividade não é sinalizado, especificamente, pelo documento, essa abordagem ou outra dependerá da interpretação do professor. Para que essas habilidades se desenvolvam na perspectiva epilinguística, nomenclaturas não são pressupostas pelos alunos. Nas outras 3 habilidades, referentes ao 8º e 9º anos, há dependência da metalinguagem, apesar de a proposição ser voltada à interpretação de efeitos de sentido. Por serem anos mais próximos ao fim do ciclo do Ensino Fundamental, o trabalho com a metalinguagem poderia ser adequado, se configurado como consequência de práticas epilinguísticas consolidadas nos anos anteriores. A organização do documento, todavia, não segue esse ordenamento, já que introduz, logo no 6º ano, grande carga de metalinguagem. Os aspectos metalinguísticos, portanto, não ajudam a categorizar noções com as quais os alunos já trabalharam, acabam por ser, na verdade, um empecilho para uma prática que considere as situações reais de uso da língua.

Ainda, há casos em que a concisão na redação das habilidades suscita dúvidas acerca de como devem ser trabalhadas. Com isso, o papel do professor torna-se ainda mais decisivo para preencher as lacunas do documento. Por meio desta pesquisa,

evidenciou-se que o conhecimento do docente sobre a prática de análise linguística e conceitos relacionados, como gramática tradicional (normativa), norma-padrão (norma culta, norma gramatical) e variação linguística, é imprescindível para um trabalho que se desvie da gramática tradicional e da prática tradicional de ensino de gramática.

A proposta da prática de análise linguística para o objeto de conhecimento morfossintaxe da Base Nacional Comum Curricular tal qual é apresentada, por meio das habilidades que foram objeto de análise nesta pesquisa, não dá conta de se articular com um ensino integrado às outras práticas de linguagem (leitura/escuta e produção de textos) e à concepção enunciativo-discursiva de linguagem que o documento afirma propor. O documento não facilita o trabalho do professor de didatizar as prescrições e realizar uma prática pedagógica contextualizada.

Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que isso ocorra, se ele estiver bem atualizado com relação à fundamentação teórica em que esse documento se baseia. Nesse sentido, esta dissertação ofereceu uma contribuição ao professor de Língua Portuguesa, para que conte com mais um subsídio para seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 7 abr. 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Nomenclatura gramatical brasileira**. 1959. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em 5 set 2021.
- BRITTO, Percival L. de. **Contra o consenso: cultura, escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. *In*: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus – Coletânea de textos**, vol. I. São Paulo: SEE-SP/CENP, 1988. p. 29-41.
- CAMACHO, Roberto G. Sociolingüística. Parte II. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-47.
- CARONE, Flávia de B. **Morfossintaxe**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. *In*: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus** – Coletânea de textos, vol. I. São Paulo: SEE-SP/CENP, 1988. p. 53-59.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, V. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CONSIDERA, Anabelle L. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC. *In*: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 41-85.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

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

FARACO, Carlos A.; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FARACO, Carlos A. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2, p. 11-26, Jul-Dez 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, José L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Outros conceitos- chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 161-193.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 9, p. 5-45. Campinas, IEL/UNICAMP, 1987.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, p. 11-33.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERHARDT; Ana. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. Apresentação: olhares indisciplinados sobre a BNCC. *In*: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 17-22.

Gil A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, jun. 1995. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 jun. 2020.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARSON, Rodrigo D. **Exercícios de análise linguística sobre o objeto de conhecimento “Coesão textual” para os 6º e 7º anos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v.10, n.2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 03 mar 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33105/19092>. Acesso em: 03 mar 2022.

MULINACCI, Roberto. Moderna gramática portuguesa: habemus grammaticam? *In*: FARACO, Carlos A.; VIEIRA, Francisco E. (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 113-147.

NEVES, Maria H. de M. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. **Alfa**, São Paulo, v. 37, p. 91-98, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3936/3614>. Acesso em: 20 fev 2022.

NEVES, Maria H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria H. de M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAIXÃO, Ediram S.; TORGA, Vera L. M. Processo de coordenação e subordinação em um livro didático: um estudo à luz de Bakhtin e o círculo. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 178-190, maio/ago. 2019.

PINTON, Francielli M.; VOLK, Romário; SCHMITT, Rosana M. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 364-383, abr.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 28 ago 2022.

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

SILVA, Rosa V. M. e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

SILVA, Rosa V. M. e. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1995.

SOUZA, Elisangela Krum de. **Ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. Dissertação. (Mestrado em Letras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

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

TÍLIO, Rogério. Prefácio: A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 7-15.

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

VIEIRA, Francisco E. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.



VIEIRA, Francisco E. **Gramática: História, Epistemologia e Ensino**. 2020. 1 vídeo (141 min). Publicado pelo canal Abralín. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m6nQm3Zceq8>. Acesso em: 28 out. 2021.

VIEIRA, Silva Rodrigues; Brandão, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

SZUNDY, Paula T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas (gens) são (des)legitimadas?. *In*: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 121-151.