



Livro didático de língua portuguesa: onde fica a gramática no reino do texto?

Portuguese language textbook: Where does grammar fit in the kingdom of text?

Mariana MARIS*

Francisco Eduardo VIEIRA**

RESUMO: Este artigo investiga a abordagem dos conhecimentos gramaticais num livro didático de Língua Portuguesa destinado ao ensino médio e produzido em consonância com as orientações teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, o estudo, situado no campo da Linguística Aplicada, indica haver aproximações e distanciamentos da proposta didática do material com, de um lado, as diretrizes epistemológicas da gramática tradicional (cf. Vieira, 2020) e, de outro, os princípios pedagógicos da tradição sociodiscursiva (cf. Gueiros, 2019). Compõem o *corpus* do trabalho a apresentação da obra ao aluno e o manual do professor, seções de caráter expositivo-argumentativo em que os autores, além de sintetizarem a organização curricular proposta, explicitam as motivações e as concepções teóricas que a embasam. A pesquisa evidenciou um apagamento da gramática tradicional nos objetos de ensino que constam na obra investigada. O tratamento dos poucos fenômenos morfossintáticos mencionados pelos autores parece estar sempre subordinado à análise da macroestrutura textual e discursiva da língua, o que resulta num conjunto assistemático de conteúdos, epistemologicamente deslocados da rede conceitual e categorial que encadeia os conhecimentos da tradição gramatical.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Ensino de língua portuguesa. Ensino de gramática. Gramática tradicional. Tradição sociodiscursiva.

ABSTRACT: This article investigates the approach to grammatical knowledge in a Portuguese Language textbook designed for High School education and produced in accordance with the theoretical and methodological guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum. To this end, the study, situated in the field of Applied Linguistics, indicates both similarities and differences between the didactic proposal of the material with, on one hand, the epistemological guidelines of traditional grammar (cf. Vieira, 2020), and on the other hand, the pedagogical principles of the social discursive tradition (cf. Gueiros, 2019). The *corpus* of the work consists of the presentation of the book to the student and the teacher's manual, expository-argumentative sections in which the authors, in addition to summarizing the proposed curricular organization, explain the motivations and theoretical concepts that underlie it. The research has revealed a marginalization of traditional grammar among the

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). marianamaris@gmail.com

** Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor na Universidade Federal da Paraíba. feduardovieira@gmail.com

teaching objects presented in the investigated book. The treatment of the few morphosyntactic phenomena mentioned by the authors seems to be always subordinate to the analysis of the textual and discursive macrostructure of the language, resulting in an unsystematic set of contents that are epistemologically disconnected from the conceptual and categorical network that links the knowledge of the grammatical tradition.

KEYWORDS: Textbook. Portuguese language teaching. Grammar teaching. Traditional grammar. Social discursive tradition.

Artigo recebido em: 20.07.2023

Artigo aprovado em: 27.12.2023

1 Introdução

Ensinar língua materna é *mais* do que ensinar gramática tradicional (GT). No contexto brasileiro, há décadas, a maioria dos linguistas e estudiosos da educação entende que dominar a norma-padrão e a terminologia por meio da qual a tradição gramatical descreve as estruturas das palavras e das frases não assegura a aprendizagem dos múltiplos usos linguísticos, porque língua é *mais* do que convenção e *mais* do que forma. Não é um conjunto de frases justapostas, não é imune à passagem do tempo e às distâncias geográficas, não está pronta para uso à revelia dos sujeitos. Não há, portanto, um conjunto determinado de convenções e formas gramaticais passíveis de serem replicadas em todas as circunstâncias de fala e escrita que garanta a boa expressão.

Esse relativo consenso é resultado de um processo intenso de desenvolvimento, difusão e consolidação da pesquisa linguística brasileira, impulsionado pela implementação, a partir dos anos 1960, da matéria Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras ofertados no país, por força da Resolução s/nº, de 19/10/1962, decorrente do Parecer nº 283/62 emitido pelo Conselho Federal de Educação. Atualmente, apesar das diferentes perspectivas teóricas que constituem a linguística brasileira após seis décadas de institucionalização, é possível identificar a partilha de determinados conhecimentos – empiricamente comprovados e já estabilizados – sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e das línguas humanas. As afirmações do final do parágrafo anterior refletem alguns desses pontos de interseção entre

empreendimentos epistemológicos diversos da linguística, cuja disseminação vem – pouco a pouco, mas já há algum tempo – fundamentando os currículos da disciplina Língua Portuguesa na educação básica.

No entanto, as críticas dessa mesma linguística ao protagonismo da GT no ensino de português, embora amplamente difundidas nas diversas instâncias de formação docente (cursos de graduação e pós-graduação, documentos curriculares, materiais didáticos, cursos de aperfeiçoamento etc.), ainda não resultaram numa solução igualmente pacífica acerca dos deslocamentos metodológicos e, sobretudo, epistemológicos necessários para que o trabalho com os conhecimentos gramaticais na escola atenda aos objetivos de aprendizagem previstos para a disciplina Língua Portuguesa, já há algumas décadas voltados para as práticas sociais de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Talvez a proposta didática de maior notoriedade que buscou realocar o lugar da GT nas aulas de língua materna seja o que, a partir de Geraldini (2011a [1984]), passou a ser denominado *prática de análise linguística*, necessariamente subordinada a outras práticas de linguagem: inicialmente, à leitura e à produção escrita; posteriormente, também à escuta e à produção oral. Em síntese, as práticas de análise linguística preveem que o trabalho com os conhecimentos linguístico-gramaticais (oriundos da tradição gramatical ou de outros campos dos estudos sobre a linguagem) priorizem a reflexão sobre os efeitos de sentido decorrentes de sua mobilização em situações concretas de interlocução, o que implica tomar o texto como unidade de análise e como ponto de partida e chegada da atividade pedagógica (cf. Maris, 2016).

Naturalmente, as formas de se operacionalizar essa proposta variam, mas o uso do rótulo “prática de análise linguística” para fazer referência à parte da disciplina Língua Portuguesa responsável pelo estudo de categorias gramaticais (e, num sentido amplo, de quaisquer outras noções conceituais referentes à linguagem) se generalizou não só no âmbito do discurso docente e acadêmico, como também no das políticas públicas voltadas para o ensino básico. Importantes políticas curriculares nacionais

atualmente em vigor, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), organizam o ensino de língua portuguesa em torno de práticas de linguagem, dentre as quais a “prática de análise linguística/semiótica” (cf. Brasil, 2018; Brasil, 2021).

Diante desse cenário, elegemos como *corpus* um livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) destinado ao ensino médio e produzido em consonância com as diretrizes teórico-metodológicas da BNCC, a fim de buscar investigar as perspectivas teóricas que norteiam, num contexto mais amplo, o ensino de língua portuguesa e, especificamente, a abordagem dos conhecimentos gramaticais propostos pela obra. Para tanto, o gesto analítico e interpretativo deste trabalho recai sobre o que dizem os autores do LDLP acerca de sua proposta didática na seção de apresentação aos alunos e no manual do professor.

O artigo é composto, além desta introdução, de outras quatro partes: na segunda, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam o trabalho, a saber, as diretrizes epistemológicas da gramática tradicional e os princípios pedagógicos da tradição sociodiscursiva, bem como os impactos de ambas no ensino de língua portuguesa no Brasil (cf. Vieira, 2020; Vieira; Gueiros, 2020; Gueiros, 2019); na terceira, situamos nossa investigação no campo da Linguística Aplicada e indicamos nossas escolhas metodológicas; na quarta, analisamos o LDLP selecionado, no intuito de compreender como seus autores organizam, fundamentam e justificam a proposta didática do material, em particular no que diz respeito à abordagem dos conteúdos gramaticais; e, na última, expomos algumas reflexões conclusivas – ainda que não definitivas – suscitadas pela pesquisa.

2 Gramática tradicional, tradição sociodiscursiva e ensino de português na escola

Escola e sociedade são instituições irremediavelmente imbricadas, de tal modo que os conhecimentos que constituem o currículo de uma dada disciplina escolar, de um lado, guardam inegável relação com os saberes de referência próprios das esferas

de produção intelectual externas à escola e, de outro, não se limitam a reproduzir esses saberes ou apresentar sua versão simplificada. Essa concepção, do francês André Chervel, sobre a natureza e o funcionamento das *disciplinas escolares* – entidades culturais específicas que, dotadas de criatividade, refletem as relações dinâmicas entre cultura escolar e cultura global (cf. Chervel, 1990) – é um ponto de partida interessante para se discutir, no caso particular da disciplina Língua Portuguesa, o modo como as teorias produzidas pela linguística repercutem na configuração de objetos, objetivos e metodologias de ensino voltados para a educação básica.

Se as aulas de português se destinam ao ensino da *língua*, a organização curricular dessa disciplina deverá se fundamentar em conhecimentos especializados sobre esse objeto, os quais vão mudando conforme as vicissitudes do contexto social e, por consequência, do cenário científico. De acordo com Altman (2021), até a década de 1960, no Brasil, o estatuto socioprofissional e científico que legitimava o trabalho dos acadêmicos dos cursos de letras era o de *filólogo*. A autora explica que, nesse período, a tradição filológica brasileira abarcava interesses, sob a ótica contemporânea, heterogêneos entre si, como edição de textos antigos, dialetologia, etimologia, estilística, crítica literária e *gramáticas históricas e normativas*. Nesse contexto, a epistemologia da GT orientava o olhar que então se tinha sobre a língua. Foi a partir da institucionalização e do amadurecimento da linguística no campo acadêmico-científico brasileiro que essa área disciplinar passaria a ocupar o lugar de referência nos estudos sobre a linguagem, estabelecendo novos parâmetros teóricos para a compreensão do objeto língua.

Conforme sugere Rajagopalan (2003, p. 75), linguistas, não raro, se definem em oposição aos gramáticos tradicionais, arvorando para si uma postura, em tese, mais científica diante da língua: “enquanto eles prescrevem, nós descrevemos. Eles se preocupam com as normas; já nós queremos entender como os falantes de fato se comportam linguisticamente”. Assim, ao buscar responder questões como “O que é a língua?”, “Como ela se organiza internamente?”, “Para que ela serve?”, “Em que

circunstâncias sociais e como ela é usada?”, “Como ela se desenvolve?”, “Qual a sua relação com a história, com os sujeitos, com as práticas sociais?”, “Como ela pode ser analisada?”, “Como ela é aprendida?”, a linguística, direta ou indiretamente, tende a moldar o currículo escolar a partir de uma epistemologia que diverge da tradição gramatical.

No Brasil, essa divergência tomou forma a partir da construção de uma tradição de pesquisa nos estudos da linguagem denominada *tradição sociodiscursiva* (TSD) em Gueiros (2019). De acordo com o autor, a TSD se desenvolveu a partir de um intenso diálogo entre campos da linguística (sobretudo a linguística textual, a análise do discurso, o funcionalismo e a sociolinguística) que se opõem não apenas aos pressupostos da GT, mas também às abordagens formalistas da própria linguística (estruturalismo e gerativismo). Ainda conforme Gueiros (2019), a despeito das singularidades próprias de cada um desses campos de estudos e, por isso mesmo, da autonomia teórico-metodológica de seus empreendimentos investigativos, eles se organizam em torno de um mesmo domínio epistemológico, uma vez que, num sentido mais amplo, compartilham uma mesma visão de língua (como atividade social e historicamente situada), um mesmo escopo de investigação (fenômenos da linguagem em funcionamento) e uma mesma técnica de análise (descrição da língua em suas condições sócio-históricas de produção).

Em síntese, a TSD entende a língua como “[...] um objeto social e discursivo cuja compreensão se processa a partir da relação constitutiva entre estruturas linguísticas (sons, palavras, frases) e múltiplas questões que residem na exterioridade da linguagem” (Vieira; Gueiros, 2020, p. 232). Fenômenos como o texto, o discurso, a variação e os usos – sempre investigados em contextos concretos de interlocução – deixam de ser considerados alheios à língua e são incorporados à agenda da linguística brasileira. Essa nova postura epistemológica produz, no âmbito da linguística brasileira, deslocamentos na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa pautados pelos seguintes princípios pedagógicos:

- (a) [...] reflexão sobre a variabilidade constitutiva da língua e o consequente abandono das noções estanques de “certo” e “errado”;
- (b) [...] propostas de trabalho com produção textual a partir da concepção de texto como produto da interação entre interlocutores que, em negociação contínua, constroem sentidos colaborativamente;
- (c) [...] compreensão da constituição sócio-histórica e ideológica das manifestações de linguagem e sua aplicação nas práticas de leitura e produção textual;
- (d) [...] crítica ao ensino dos conhecimentos linguísticos com foco exaustivo na metalinguagem técnica e na prescrição de uma norma-padrão. (Vieira; Gueiros, 2020, p. 210-211).

Vieira e Gueiros (2020) apresentam um conjunto de obras publicadas pelo mercado editorial voltadas para o público universitário entre as décadas de 1970 e 1990, evidenciando o crescimento gradativo de iniciativas acadêmicas da linguística brasileira em torno da reflexão sobre o ensino de português com base nas diretrizes da TSD. Essas publicações, bem como outras ações que não deixam de ser mencionadas pelos autores (projetos de pesquisa voltados à descrição do português brasileiro, produção de teses e dissertações, publicação de artigos e organização de números temáticos em periódicos de alto impacto, formação de grupos de trabalho, falas públicas em eventos científicos, cursos de formação e obras destinadas à orientação teórico-metodológica de professores etc.), consolidam a TSD a ponto de suas diretrizes se configurarem, hoje, como pré-concebidos já enraizados na reflexão acadêmica sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Entretanto, esse cenário de relativa consensualidade, estabelecido há mais de duas décadas, em torno da concepção de língua que deve respaldar o currículo escolar não apagou, como consequência, a GT das aulas de português – uma constatação intrigante tendo em vista a ferrenha oposição da TSD ao ensino centrado no domínio da norma-padrão e da metalinguagem gramatical, posicionamento que por vezes toma a forma de um *discurso antigramática* (cf. Vieira, 2020). Ainda que o espaço destinado aos termos e conceitos oriundos da tradição gramatical tenha se modificado, todo

LDLP, em maior ou menor proporção, fará referência a alguns (ou vários) desses construtos teóricos. O livro em análise, por exemplo, menciona e aborda classes de palavras como *adjetivo*, *advérbio*, *conjunção* e *verbo*, além de processos sintáticos como *coordenação* e *subordinação*.

Como se explica, então, a permanência da GT no ensino de língua portuguesa, em meio à consolidação da TSD inclusive na orientação de políticas públicas voltadas para o ensino?

Em primeiro lugar, cabe dizer que, mesmo entre os muros da universidade, a teorização empreendida pela linguística contemporânea não descarta as categorias, os conceitos e a rede terminológica oriundas da GT, a elas atribuindo, pelo contrário, um papel que Borges Neto (2013) avalia como “protocolar”, como se os fenômenos gramaticais pudessem ser descritos, por meio dessas categorias tradicionais, de modo objetivo, neutro, atóricico. Ainda segundo esse autor, as teorias linguísticas de hoje naturalizam a GT, assumindo os objetos teóricos dessa tradição (*verbo*, *substantivo*, *adjetivo*, *oração* etc.) como objetos observacionais. Haveria, desse modo, um apagamento do trabalho de elaboração teórica implicado nas noções gramaticais greco-latinas, que são encaradas como fenômenos em si mesmos, já dados pela própria realidade. Parte-se, por exemplo, da análise de *verbos* assumindo-os como entidades naturais, óbvias, previamente dadas, observáveis no mundo aparente, e não como uma categoria criada a partir de um recorte específico da língua e de uma proposta de sistematização categorial e conceitual. Nessa perspectiva, a mesma linguística que se define descritiva, teórica e científica em oposição à GT, na verdade, a toma implicitamente como modelo teórico, ao incorporar, *a priori*, boa parte do arcabouço categorial e conceitual a partir do qual essa tradição descreve e prescreve os usos linguísticos (aqueles por ela tidos como modelares).

Um segundo movimento interpretativo para a hibridez teórico-metodológica que caracteriza o ensino de língua portuguesa, particularmente no que diz respeito à abordagem dos conhecimentos gramaticais, é partir de uma compreensão mais

acurada, de base historiográfica, do que se entende por tradição gramatical para, então, analisar tanto a pertinência das contestações que a TSD direciona a esse milenar domínio epistemológico quanto a exequibilidade das novas propostas para o ensino de gramática centradas no texto, no discurso, na variação e nos usos. Nesse sentido, cabe resumir, a seguir, algumas ideias já apresentadas em Vieira (2020) e retomadas em Maris (2021).

A GT é uma teoria linguística articulada em dois eixos que se prestam respectivamente a uma função reguladora (normativa) e à descrição estrutural da língua escrita, denominados, respectivamente, *eixo da norma-padrão* e *eixo da análise metalinguística*. Essas dimensões se retroalimentam, funcionando como duas engrenagens na composição da GT, e se fundamentam em cinco diretrizes epistemológicas. As três primeiras dizem respeito ao eixo da norma-padrão:

Quadro 1 – Diretrizes epistemológicas da tradição gramatical – eixo da norma-padrão.

Eixo da norma-padrão
<ul style="list-style-type: none"> • Diretriz nº 1 – a GT busca construir e ensinar um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas e construções corretas e legítimas. • Diretriz nº 2 – a GT promove uma visão de língua invariável e imutável, interdita ou ignora a diversidade linguística e combate a suposta deterioração do padrão idealizado. • Diretriz nº 3 – a GT privilegia a escrita literária do passado em detrimento de outras esferas discursivas e outras sincronias.

Fonte: Vieira (2020, p. 94).

Com razão, as três diretrizes acima são bastante questionadas pela linguística contemporânea, mas o discurso antigramática que as contesta, nas reflexões sobre o ensino de língua materna, precisa ser relativizado. A norma-padrão é um construto sócio-histórico incontornável para os povos de cultura escrita e, por isso, objeto de ensino não negligenciável à escola. O que precisa ser redimensionado é a compreensão conceitual dessa norma e sua instrumentalização como modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo. Isso implica, como já dito, um olhar crítico a

essas três diretrizes, no sentido de se perceber a diversidade de fatores que determinam a normatização da língua (por vezes, arbitrários) e de se buscar a construção de uma norma condizente com a escrita brasileira atual.

As outras duas diretrizes epistemológicas da GT, por seu turno, concernem ao eixo da análise metalinguística:

Quadro 2 – Diretrizes epistemológicas da tradição gramatical – eixo da análise metalinguística.

Eixo da análise metalinguística
<ul style="list-style-type: none">• Diretriz nº 4 – a GT toma a oração, máxima unidade de análise, como a expressão de um juízo, dotada de sentido completo.• Diretriz nº 5 – a GT utiliza um aparato categorial e conceitual oriundo da filosofia grega e da gramática greco-latina, adaptado às diferentes línguas modernas.

Fonte: Vieira (2020, p. 94)

A essas duas diretrizes também são correntes as críticas da linguística contemporânea. Entretanto, costuma-se esquecer que as categorias e os conceitos da GT foram elaborados para a análise estrutural da oração, unidade que prescinde de contexto discursivo para gozar de completude lógico-semântica. Desse modo, se, de um lado, a GT é insuficiente para analisar dimensões linguísticas que extrapolem seu objeto máximo de descrição (a oração descontextualizada), de outro, sem negar a compreensão e a produção de textos orais e escritos como foco do ensino de língua, o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos na escola requer atividades que também tomem a oração como unidade de análise¹.

Os princípios pedagógicos da TSD, portanto, se fundamentam numa concepção de língua oposta àquela em que a GT se sustenta, mas, para concretizá-los na educação básica, são inócuas as tentativas de apagar a tradição gramatical (que teorias linguísticas a substituiriam por completo na análise estrutural e na normatização da

¹ As descrições sintáticas e as atividades didáticas presentes nos três últimos volumes da coleção *Escrever na universidade* (Vieira; Faraco, 2020, 2021, 2022) propõem, para a educação superior, um caminho viável para o ensino de gramática, que considera tanto as críticas da linguística contemporânea a essas cinco diretrizes epistemológicas da GT quanto as ressalvas a essas críticas que estão sendo feitas aqui.

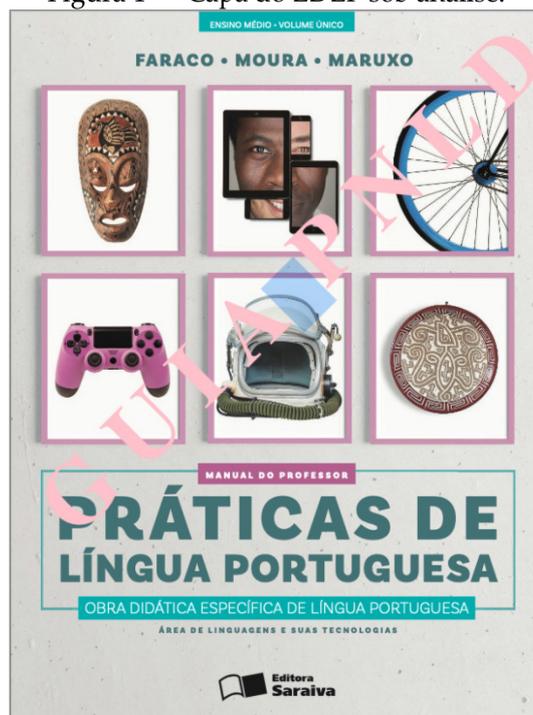
língua?) ou de adequá-la a um funcionamento epistemológico diverso do seu (como analisar variação, texto, discurso e usos sócio-historicamente situados fundamentando-se numa teoria cujo alvo analítico é a oração descontextualizada?). Como sugere Gueiros (2019), a TSD, por ora, promove uma história de deslocamentos, e não de rupturas ou viradas, na linguística brasileira e, por extensão, no ensino de português. Por essa razão, ambas as tradições – GT e TSD – “coexistem como dois domínios cujos fundamentos estão diluídos em práticas de ensino, em livros didáticos, em currículos, na opinião pública, entre outros espaços e domínios” (Vieira; Gueiros, 2020, p. 252).

3 Metodologia

Esta pesquisa, de caráter descritivo e interpretativo, se insere no campo da Linguística Aplicada, compreendida, na perspectiva de Moita Lopes (2006), como área de estudos que problematiza e “cria inteligibilidades” sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central. Nesta seção, apresentamos e justificamos aspectos metodológicos subjacentes à construção deste estudo: a seleção do *corpus*, os procedimentos analíticos e as categorias de análise mobilizadas.

O LDLP escolhido para análise, organizado em um único volume destinado aos três anos do ensino médio, chama-se *Práticas de língua portuguesa*, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo. Sua primeira edição, atualmente em circulação pela editora Saraiva, é de 2020, integrando o conjunto de materiais didáticos distribuídos pelo último PNLD Ensino Médio (2021):

Figura 1 – Capa do LDLP sob análise.



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020).

A atualidade da obra foi o primeiro critério determinante para a definição do *corpus* a ser estudado, uma vez que a recente implementação do Novo Ensino Médio² exigiu do mercado editorial uma readequação dos livros didáticos à proposta curricular da BNCC. Cabe salientar, contudo, que o objeto de estudo deste artigo é o LDLP (particularmente no que diz respeito ao tratamento pedagógico conferido aos conhecimentos gramaticais), e não a BNCC. Refletimos sobre alguns pressupostos e categorias pertinentes ao documento apenas na medida em que fundamentam a proposta didática da obra.

O segundo critério de seleção da obra foi a possibilidade de acesso à versão digital do LDLP, o que garantiu maior praticidade, precisão e confiabilidade no

² Instituído pela Lei nº 13.415/2017 e em vigor a partir de 2022, o Novo Ensino Médio é uma reforma que amplia a carga horária mínima e modifica a estrutura curricular do ensino médio, subordinando-a, em âmbito nacional, aos princípios teórico-metodológicos da BNCC (cf. Brasil, 2017). O documento propõe uma organização curricular flexível – com uma parte de livre escolha do aluno (a partir da oferta de “itinerários formativos” pela escola) e outra obrigatória. O componente curricular Língua Portuguesa é obrigatório ao longo dos três anos do ensino médio e integra – junto com Arte, Educação Física e Língua Inglesa – a área de Linguagens e suas Tecnologias.

processo de busca e localização de informações específicas sobre gramática e seu ensino ao longo da obra.

Por fim, o terceiro critério que nos levou à análise de Faraco, Moura e Maruxo (2020) foi a representatividade dos autores da obra no mercado editorial de materiais didáticos de língua portuguesa. Carlos Emílio Faraco, bacharel e licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), e Francisco Marto de Moura, também licenciado em Letras pela mesma universidade, são coautores de livros didáticos e gramáticas desde 1985, quando publicaram, pela Editora Ática (São Paulo), a coleção didática *Língua e literatura*, em três volumes, um para cada ano do então segundo grau. Em 2011, somava-se à dupla José Hamilton Maruxo Júnior, bacharel, licenciado e doutor em Letras pela USP e professor do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com a publicação de *Língua portuguesa: linguagem e interação*, também pela Editora Ática. Juntos, esses autores escreveram aproximadamente duas dezenas de obras didáticas de língua portuguesa em quase quarenta anos de ofício³.

Optamos pela análise da proposta didática dos autores a partir dos discursos presentes na apresentação da obra ao aluno e no manual do professor por entendermos que, dado seu caráter expositivo-argumentativo, essas duas seções explicitam as concepções teóricas que embasam a elaboração do material. Nesse sentido, a leitura e interpretação das informações que cada uma delas dirige, respectivamente, a alunos e professores de língua portuguesa nos possibilitam compreender as motivações teórico-metodológicas dos autores ao arquitetarem sua proposta de ensino.

A análise parte do discurso dos autores sobre o ensino de língua portuguesa, focalizando as seções que tematizam os princípios teórico-metodológicos da obra e sua organização didática. Em seguida, voltamos nosso olhar para o discurso sobre o ensino de gramática a partir da seção que discorre sobre as práticas de análise linguística e dos quadros-síntese em que os autores listam os objetos de ensino trabalhados em cada

³ Informações extraídas do Currículo Lattes de Carlos Emílio Faraco. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3121634649666223>. Acesso em: 23 maio 2023.

unidade e capítulo do LDLP. Apesar de delinear um caminho metodológico que vai do geral para o específico, desde o primeiro momento, sempre que suscitadas pelos dados relativos ao ensino de português, questões pertinentes ao ensino de gramática já são alvo de nossas discussões. Esse percurso evita que o recorte da pesquisa resulte num retrato descontextualizado do espaço e do papel conferidos ao ensino de gramática numa obra que, afinal, se destina à disciplina Língua Portuguesa, incluindo todos os eixos didáticos que hoje a constituem – leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica, conforme a BNCC (cf. Brasil, 2018).

Com base no discurso dos autores acerca do ensino de português e de gramática estabelecemos, ao longo de toda a análise, aproximações e distanciamentos entre a proposta didática investigada e, de um lado, as diretrizes epistemológicas da GT (cf. Vieira, 2020) e, de outro, os princípios pedagógicos da TSD (cf. Gueiros, 2019). Para tanto, nos valem de três categorias de análise, as quais, de certo modo, constituem a proposta didática da obra: i) objetivos de aprendizagem; ii) metodologia de ensino; iii) objetos de ensino.

4 Gramática num livro didático do ensino médio: o que propõem os autores?

A filiação da obra sob análise à TSD, como é de se esperar em um LDLP atualmente em circulação, é perceptível desde o parágrafo que abre a apresentação dirigida ao estudante:

Este livro, dedicado ao estudo da Língua Portuguesa, foi concebido tendo em vista questões importantes do mundo contemporâneo, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Com ele, você vai aprofundar seus *aprendizados das práticas de linguagem relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, à análise linguística e à literatura*, bem como aperfeiçoar o domínio de habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania, cultivando atitudes e valores significativos para sua formação e seu projeto de vida. (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 3, grifo nosso).

Nesse fragmento, os autores vinculam o estudo da língua às *práticas de linguagem*, princípio medular que, como veremos, fundamenta a proposta didática da obra. É importante destacar a escolha dos verbos “aprofundar” e “aperfeiçoar” para se referir às aprendizagens a serem vivenciadas no ensino médio. Eles não apenas podem indicar a relação de continuidade que essa etapa de escolarização estabelece com o ensino fundamental, mas também é possível interpretá-los como indicativos de uma concepção específica do aluno enquanto sujeito de linguagem – que tem aprendizagens a aprimorar sobre as práticas de linguagem, porque já dispõe de algum conhecimento sobre elas.

A associação de seus objetos de ensino ao conceito de práticas de linguagem confere à disciplina um caráter procedimental, recusando o estudo da língua fora de situações concretas de uso, posicionamento reforçado pela presença, no parágrafo transcrito e nos subsequentes (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 3), de finalidades pedagógicas concernentes à formação social mais ampla do indivíduo (exercício da cidadania, cultivo de atitudes e valores, compartilhamento de expressões culturais etc.) e à linguagem propriamente dita (“agir e interagir de diferentes modos, em situações de trocas culturais variadas e estimulantes”; “desenvolver [...] capacidades de expressão oral e escrita”; “debater e argumentar com base em situações reais, mobilizando a linguagem para participar da vida em sociedade, de forma ética e responsável”).

Para atingir esses objetivos, o LDLP prenuncia, ainda na seção de apresentação, atividades que sugerem a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem – “análise de textos”, “investigação de fenômenos da linguagem e de questões em discussão na sociedade contemporânea”, “atividades coletivas de pesquisa, de formação de clube de leitura e de organização de eventos na escola” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 3). Nesse sentido, o ensino proposto pelos autores se afasta das metodologias expositivas e dedutivas que, voltadas à memorização de regras e à reprodução de um modelo de análise gramatical de acordo com a NGB

(1959), se centravam nos eixos constitutivos da GT (norma-padrão e análise metalinguística, cf. Vieira, 2020).

“Gramática”, aliás, é um termo que não aparece entre os objetos de ensino atribuídos à disciplina. Na seção de apresentação, no máximo, o que se pode inferir, com base nos princípios pedagógicos da TSD, já consolidada na reflexão sobre o ensino de português, é que os fenômenos gramaticais estão incluídos entre os “fenômenos da linguagem” a serem investigados nas práticas de análise linguística. Além disso, mesmo um olhar mais detido ao manual do professor também revela que o lugar da GT no ensino de língua portuguesa nessa obra é bastante limitado. O quadro abaixo traz um mapeamento das ocorrências da palavra “gramática” ao longo de todo o manual do professor, excetuando-se apenas as questões comentadas⁴.

Quadro 3 – Mapeamento das ocorrências do termo “gramática” no manual do professor.

Seção [Subseção]	Excertos
<i>Apresentação</i>	<p>“[...] Essa análise prévia integral das atividades de cada unidade tem outros objetivos, como levar você a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verificar se existem atividades que demandam preparação antecipada ou recursos que o livro didático em si não comporta, tais como [...] obras de referência (enciclopédias, gramáticas, dicionários, etc.) [...]” (p. 322)
<p><i>Princípios teórico-metodológicos da obra</i></p> <p>[Sequência didática e princípio de descompartmentalização]</p>	<p>“Na língua materna, isso se percebia pelo fato de diversos conteúdos serem ensinados de forma isolada, muitas vezes desconexa: ortografia, gramática, redação, interpretação de textos, ditado, leitura literária, etc. praticamente compunham programas</p>

⁴ Na parte final do manual do professor, os autores indicam as habilidades da BNCC a serem desenvolvidas em cada seção do LDLP e comentam mais detalhadamente algumas das atividades propostas, apresentando expectativas de resposta e sugestões de como mediar sua realização pelos alunos. Ao nosso ver, realizar semelhante mapeamento dessa última parte contribuiria pouco para as reflexões aqui propostas, na medida em que os objetos da tradição gramatical podem ser, em cada uma das questões, referenciados não pelo termo genérico “gramática”, mas pelos nomes específicos das categorias fonológicas, morfológicas, sintáticas e notacionais.

	autônomos e sem nenhuma conexão uns com os outros.” (p. 331)
<i>Objetos de ensino</i> ⁵ [<i>Olhares sobre o futuro / Capítulo 2 – Artigo científico e relatório de pesquisa</i>]	“[...] diferenças entre a análise da gramática normativa e das gramáticas de uso.” (p. 344)
<i>Procedimentos e estratégias</i> [<i>Processo de produção de textos / Reescrita coletiva</i>]	“Nesse momento, deve-se estimular a consulta a obras de referência, como dicionários e gramáticas , para esclarecer dúvidas, se você julgar conveniente.” (p. 344)

Fonte: elaboração própria (2023).

Como se pode ver, nessa obra, a gramática é um tópico relegado a segundo plano nas 39 páginas de orientações gerais fornecidas ao professor de português (p. 321-359). As poucas menções que os autores lhe fazem têm o intuito de questioná-la (seja em relação ao seu papel na organização da disciplina Língua Portuguesa, seja em relação ao seu modelo de análise) ou de indicar os manuais tradicionais como um dos materiais de consulta a serem utilizados em situações como o processo de reescrita de textos ou o planejamento de aulas.

Analisar os princípios teórico-metodológicos que, segundo o manual do professor, fundamentam a obra pode nos ajudar a entender que ideias sobre língua e ensino justificam esse papel secundário atribuído aos objetos que a escola reconhece sob o rótulo “gramática”. Há, no manual, uma seção exclusivamente direcionada à explicitação de tais princípios, quais sejam: práticas de linguagem; gêneros textuais; sequência didática e princípio da descompartmentalização.

Contrasta com o apagamento da gramática a ancoragem na linguística como estratégia de legitimação da escolha da noção de *práticas de linguagem*. Já no primeiro parágrafo da subseção que trata dessa noção, os autores afirmam: “Nos estudos das ciências da linguagem, especialmente os da linguística teórica, da linguística aplicada

⁵ Seção constituída de quadros que listam os conteúdos trabalhados em cada unidade e capítulo da obra.

e naqueles voltados para o ensino de línguas materna e estrangeira, a expressão [“práticas de linguagem”] [...] é frequente.” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 330). O fragmento chama atenção pelo efeito de consensualidade sugestionado. A despeito do recorte que o uso do advérbio *especialmente* implica, as áreas da linguística enumeradas pelos autores parecem recobri-la integralmente por serem identificadas por meio de especificadores de sentido mais genérico, dois deles estabelecendo entre si uma relação binária (“teórica” *versus* “aplicada”). Essa aparência de unanimidade, como vimos, se explica pela consolidação da TSD nos estudos linguísticos. Dizemos “aparência” porque os empreendimentos formalistas não deixaram de existir após a emergência daqueles que integram a TSD, porém não deixa de ser verdade que a compreensão da linguagem como prática social é um dos lugares-comuns da linguística brasileira contemporânea no âmbito da reflexão sobre ensino de língua.

Apesar da referência genérica inicial, Faraco, Moura e Maruxo (2020) elegem o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean-Paul Bronckart como principal aporte teórico. Se o próprio nome ISD já insinua sua afinidade teórica com a TSD, a conceituação de práticas de linguagem apresentada pelos autores do LDLP com base na obra *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo* (1999), do linguista suíço, corrobora a convergência: “[...] conjuntos de ações de linguagem que se desenvolvem e fazem sentido em determinada sociedade e que permitem a comunicação” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 330). A leitura, a escuta e a produção de textos são os exemplos de práticas de linguagem elencados pelos autores.

Eles também explicam – mas aqui não fazem mais referência direta a Bronckart ou a qualquer outro teórico – que, para dominar as práticas de linguagem, os sujeitos devem mobilizar “estratégias de ação languageira”. Essas estratégias não são definidas pelos autores, mas apenas subdivididas em quatro tipos, cada um dos quais vinculado a um exemplo de atividade escolar em que predomina, conforme as seguintes correlações: recepção/leitura de conto; produção/escrita de carta de motivação;

mediação/elaboração de resenha crítica de livro; interação/atividade que demande comunicar-se via aplicativo de mensagens instantâneas.

O segundo princípio teórico-metodológico do LDLP é definido pelo manual do professor em íntima relação com as práticas de linguagem, de modo que, ainda na seção que as tematiza e sem referência teórica explícita, os *gêneros textuais* são conceituados como “formas mais ou menos estáveis, social e historicamente construídas, por meio das quais essas práticas de linguagem se realizam em dada sociedade” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 330). Para os autores, essa concepção de gênero, imbricada à de práticas de linguagem, justifica tomá-lo como eixo central da organização didática proposta. Em seção específica, os gêneros textuais voltam a ser alvo de teorização – dessa vez como “instrumentos de aprendizagem” a partir da perspectiva enunciativa de Dolz e Schneuwly (2004). Com base nesses autores, Faraco, Moura e Maruxo (2020) explicam que os gêneros podem servir de referência para o desenvolvimento de habilidades de linguagem, desde que seu estudo tenha como horizonte a descrição de seu funcionamento em contextos de uso.

Note-se que, em todos os exemplos fornecidos pelos autores a respeito das práticas de linguagem e das estratégias de ação languageiras, há a presença do texto como entidade que materializa, na forma de gêneros, a linguagem em uso. Se esses conceitos serão articulados para dar uma forma concreta ao LDLP, não é difícil inferir que a abordagem de todo e qualquer objeto de ensino estará sujeita a essa arquitetura teórica, o que inclui os conhecimentos gramaticais.

Com efeito, o livro se organiza em seis unidades temáticas; cada unidade é composta de dois capítulos, identificados por um ou dois gêneros principais; cada capítulo, por sua vez, é dividido em seções, identificadas pelas práticas de linguagem a serem trabalhadas, sempre nesta ordem: “Práticas de leitura”, “Práticas de análise linguística”, “Práticas de leitura e análise literária”, “Práticas de produção de textos” (“Produção oral” e “Produção escrita”). Também fazem parte da organização didática da obra: boxes com informações e/ou atividades complementares, sem localização fixa

ou relação direta com a sequência didática de cada capítulo; e selos responsáveis por indicar a presença de pensamento computacional, a estratégia de ação linguageira predominante nas atividades propostas ou, ainda, a necessidade de arquivar em um portfólio as diferentes versões dos textos produzidos.

O terceiro e último fundamento teórico-metodológico explicitado no manual do professor é o responsável pela articulação das seções que constituem cada capítulo: a *sequência didática*, guiada pelo *princípio da descompartimentalização*. Faraco, Moura e Maruxo (2020) criticam a fragmentação do conhecimento característica da tradição escolar e, segundo eles, manifesta na disciplina Língua Portuguesa pela autonomia de que dispunha o trabalho com seus diferentes objetos de ensino: leitura, literatura, redação, gramática, ortografia etc. A sequência didática, então, seria uma metodologia oportuna à harmonização das atividades de uma dada disciplina na direção de um objetivo em comum.

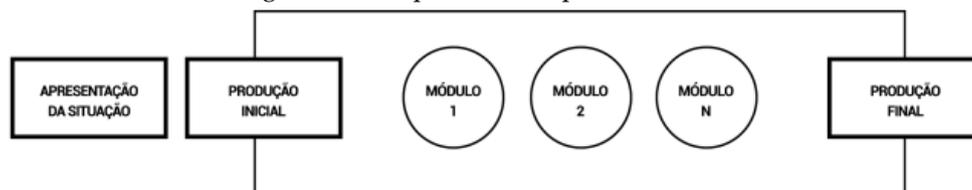
Embora não remetam diretamente, no corpo do texto, a nenhum especialista ou campo do saber que respalde esse último princípio – limitando-se a afirmar que “as primeiras referências a *sequência didática* remontam ao final dos anos 1980, nos programas escolares franceses” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 331, grifo dos autores) –, os autores indicam, em nota de rodapé, João Wanderley Geraldi como um dos pesquisadores brasileiros que teria relacionado dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa à “situação fragmentária dos objetos de ensino” (p. 331).

Trata-se de uma alusão relevante, ainda que pontual, para a análise do *corpus*, porque, além de ter cunhado o termo “prática de análise linguística” (cf. Geraldi, 2011a [1984]), Geraldi figura entre os líderes intelectuais dos períodos de desenvolvimento e consolidação da TSD na reflexão sobre ensino de língua portuguesa no Brasil (cf. Vieira; Gueiros, 2020). Ele defende que o trabalho com a língua materna na escola tenha como horizonte teórico o modo como a linguagem funciona nas situações concretas de interlocução – em suas obras, explicado a partir da perspectiva bakhtiniana (cf. Geraldi, 2003, 2009, 2011a, 2011b; Maris, 2016). Essa concepção o leva

a propor a organização da disciplina Língua Portuguesa em torno de práticas de linguagem (em substituição aos tradicionais conteúdos escolares), que constituíam o que, a princípio, ele chamou de “unidades básicas do ensino de português”: leitura, produção de textos e análise linguística (cf. Geraldi, 2011a [1984]). O eixo central da proposta é a produção de textos – a seu ver, ponto de partida e de chegada do trabalho com a língua portuguesa na escola. As práticas de análise linguística, portanto, ao menos em sua formulação inicial, surgiram com o intuito de subsidiar a escrita do aluno, a qual indicaria ao professor questões linguísticas que precisariam ser trabalhadas até o processo de reescrita dos textos.

A estruturação dos capítulos do LDLP em estudo em torno dessas mesmas práticas de linguagem também se dá num caminho metodológico que concede lugar de protagonismo à produção de textos e delega às práticas de análise linguística, entre outras, a função de amparar as atividades de reescrita. Tal percurso, todavia, diverge das proposições de Geraldi (2003, 2009, 2011a, 2011b) ao se apresentar na forma de uma sequência didática centrada nos gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem, à semelhança do que sugerem Dolz e Schneuwly (2004). Esses autores assumem que os gêneros, quando tomados como objetos de aprendizagem, não deixam de ter em vista as práticas sociais de referência em que eles circulam fora da escola, mas ganham contornos peculiares ao contexto pedagógico. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004), o gênero é um “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (p. 71) e é através dele que “as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (p. 74). Fundamentados nessa perspectiva teórica, os autores, em parceria com Michèle Noverraz, concebem um procedimento metodológico especificamente voltado para o trabalho com os gêneros na escola, denominado *sequência didática* e estruturado nas seguintes etapas:

Figura 2 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 83).

O esquema acima se aproxima bastante da organização didática operacionalizada por Faraco, Moura e Maruxo (2020). Cada capítulo forma uma sequência didática cujos módulos se organizam nas práticas de linguagem que constituem as “unidades básicas” sugeridas por Geraldi (2011a [1984]), com exceção da produção de textos, justamente porque este eixo é o ponto de convergência para o qual os demais módulos se direcionam. Ao final de cada unidade, há, inclusive, uma seção denominada “Palavras em liberdade”, na qual os autores propõem formas de colocar os textos produzidos pelos alunos em circulação. Além disso, embora apenas a última seção de cada capítulo se intitule “Práticas de produção de textos”, os autores reconhecem, no manual do professor, que a seção “Situação inicial”, anterior aos módulos, desempenha a função de “produção inicial” – nesses termos, apesar da ausência de referência a Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) na abordagem da sequência didática enquanto princípio teórico-metodológico da obra:

Nesta seção [*Situação inicial*], é proposta uma atividade de produção oral e/ou escrita que dá início ao processo de produção de textos. O término dessa seção, em geral, prevê a realização de uma primeira produção relacionada ao gênero indicado no título do capítulo, e tem a função de “produção inicial”. Ela é retomada em diferentes momentos ao longo da sequência das atividades do capítulo, em especial em *Práticas de análise linguística* e em *Práticas de produção de textos* (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 335).

Apesar da estreita relação com a produção de textos evidenciada no fragmento acima, as práticas de análise linguística propostas no LDLP, segundo o manual do professor, também se vinculam ao trabalho previamente realizado em torno da leitura,

com o objetivo de que os alunos “reflitam sobre a estrutura linguística e discursiva que sustenta os textos estudados”, ou, mais precisamente, de levá-los a

[...] perceber como se valer das estruturas lógicas, semânticas e sintáticas da língua para compreender as estruturas discursivas e os gêneros textuais, apropriando-se de sua forma e função, a fim de não só se tornarem competentes leitores de diversos gêneros textuais, como também se mostrarem aptos a produzir textos com base nesses gêneros. (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 336).

Se a escrita do primeiro objetivo justapõe *estruturas linguísticas* e *discursivas*, elencando-as como recursos a serem estudados, o detalhamento do segundo objetivo não apenas desmembra as estruturas linguísticas em três categorias (lógicas, semânticas e sintáticas), mas também estabelece uma hierarquia entre as dimensões micro e macroestruturais, em que o linguístico serve ao discursivo. Na mesma direção, o excerto indica forma e função (dos gêneros? das estruturas discursivas?) entre os fenômenos a serem investigados nas práticas de análise linguística com a finalidade de formar leitores e escritores proficientes.

Em síntese, tais objetivos dizem ao professor que a reflexão sobre a estrutura da língua só tem razão de existir na escola na medida em que ela contribua diretamente para a compreensão e a produção de textos – nos moldes da TSD, um posicionamento relativamente consensual sobre ensino de língua materna no Brasil. Mas o que isso significa? Que elementos da estrutura linguística e discursiva se supõem relevantes à aprendizagem da leitura e da escrita? É digno de nota, por exemplo, o apagamento da morfologia dentre as “estruturas linguísticas” sobre as quais cabe reflexão nas práticas de análise linguística⁶. Afinal, quais os objetos de ensino dessas práticas?

⁶ Ao digitar o segmento *morf-* no mecanismo de busca por palavras do *software* usado para leitura (na tentativa de encontrar palavras como “morfema”, “morfologia”, “morfológico/a”), só encontramos, ao longo de todo o LDLP, duas ocorrências de “morfossintático(s)”, ambas no manual do professor, respectivamente nas subseções “Avaliar produção de textos para quê?” e “Processo de produção de textos”: “É muito frequente haver em uma mesma turma tanto estudantes com excelente domínio do

No LDLP em questão, seis quadros (um para cada unidade) apresentados no manual do professor sintetizam os conteúdos trabalhados nas seções que organizam os capítulos da obra. De acordo com os autores, as unidades independem umas das outras, não apresentando pré-requisitos entre si, de modo que o professor tem a flexibilidade de ordená-las, no curso do ensino médio, da forma que considerar mais conveniente. Há, no manual do professor, contudo, uma sugestão de planejamento que prevê o trabalho com duas unidades para cada ano do ensino médio na ordem em que elas estão dispostas na obra. As seções “Práticas de análise linguística” abordam, conforme indicam os seis quadros-síntese do LDLP, os seguintes objetos de ensino:

Quadro 4 – Objetos de ensino das seções “Práticas de análise linguística”.

Unidades	Capítulos	Objetos de ensino
<i>Viagens</i>	<i>Relato de viagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempos e modos verbais em textos relatoriais; ▪ Produção de relato de viagem (1ª versão).
	<i>Diário pessoal</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjetivo e locução adjetiva; ▪ Diferença entre enunciador e autor; ▪ Produção de diário pessoal (2ª versão); ▪ <i>Para fazer e pensar</i>⁷: análise de obra literária adaptada para o cinema.
<i>Relações</i>	<i>Manifesto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coesão sequencial; ▪ Uso do adjetivo como advérbio; ▪ Produção de manifesto (1ª versão); ▪ Leitura de cartaz e análise de elementos multissemióticos; ▪ <i>Cultura digital</i>: análise, discussão e reflexão sobre as ações de curtir, comentar, compartilhar em redes sociais.

sistema discursivo, **morfofossintático**, ortográfico, [...] quanto estudantes com dificuldades das mais diversas ordens [...]” (p. 348); “Quanto aos aspectos **morfofossintáticos** e formais (ortografia, pontuação, etc.) dos textos, vale lembrar o seguinte: muitos deles já devem ter sido amplamente trabalhados no Ensino Fundamental [...]” (p. 352).

⁷ As expressões “Para fazer e pensar”, “Cultura digital”, “Para ir mais longe” e “Temas contemporâneos” – mencionadas ao longo do Quadro 4 – nomeiam algumas das subseções (boxes) de natureza complementar, as quais figuram ora em seções destinadas às práticas de análise linguística, ora em outras seções.

	<i>Discurso político e carta de solicitação</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas de tratamento; ▪ Projeções enunciativas no discurso político; ▪ Estrutura do discurso político e sua função argumentativa; ▪ Argumentação e a noção de “auditório”.
Natureza humana	<i>Reportagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiabilidade das fontes dos dados na composição de textos jornalístico-midiáticos; ▪ Recursos de discurso relatado e de modalização; ▪ Influência do portador na estrutura e na recepção de textos jornalístico-midiáticos; ▪ Produção de reportagem (2ª versão); ▪ <i>Cultura digital</i>: os fenômenos de <i>agenda setting</i> e de espiral do silêncio e a relação com a curadoria automática de conteúdos.
	<i>Texto de divulgação científica</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias linguísticas e discursivas do gênero; ▪ Formalidade e informalidade; ▪ Importância do léxico no texto de divulgação científica; ▪ Modalização em perspectiva enunciativa; ▪ Produção de texto de divulgação científica (2ª versão); ▪ <i>Para fazer e pensar</i>: pesquisa de conteúdos relacionados à divulgação científica em diferentes mídias e análise da linguagem.
Olhares sobre o futuro	<i>Ensaio</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Linha editorial; ▪ <i>Para ir mais longe</i>: pesquisa de diferentes linhas editoriais de publicações jornalísticas; ▪ Diferenças entre explicação e opinião; ▪ A questão polêmica e os pontos de vista em textos argumentativos; ▪ Construção de argumentos; ▪ Produção de ensaio (1ª versão); ▪ <i>Para ir mais longe</i>: pesquisa e enquete sobre preservação ambiental; ▪ <i>Cultura digital</i>: a pós-verdade e as <i>fake news</i>.
	<i>Artigo científico e relatório de pesquisa</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Citação em artigo científico; ▪ Emprego de anáfora;

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Função de conjunções coordenativas: diferenças entre a análise da gramática normativa e das gramáticas de uso; ▪ <i>Temas contemporâneos</i>: hábitos alimentares da população brasileira; organização de livros de receita virtual da turma.
<i>Mundo do trabalho</i>	<i>Relato de vida e currículo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeções do enunciador no texto; ▪ Expressão de circunstâncias e orações subordinadas adverbiais; ▪ Produção de relato de vida (2ª versão).
	<i>Texto legal e carta de motivação</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura do texto legal; ▪ Edital como texto de predição; ▪ Futuro do subjuntivo; ▪ <i>Para ir mais longe</i>: pesquisa sobre instituições e órgãos relacionados à assistência do empreendedor.
<i>Arte e vida</i>	<i>História dos indígenas da Amazônia e resenha crítica</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Níveis de linguagem; ▪ Uso dos verbos existenciais <i>haver</i> e <i>ter</i>.
	<i>Conto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempos verbais; ▪ Advérbios e sequência narrativa do conto; ▪ Produção de conto (2ª versão); ▪ <i>Cultura digital</i>: meme como gênero que circula em meios digitais.

Fonte: elaboração própria (2023).

Decerto, a compreensão do modo como o LDLP efetivamente propõe o ensino desses conteúdos demandaria tomar as sequências didáticas de cada capítulo como *corpus* de investigação, empreendimento que a extensão deste artigo não comporta. Não obstante, os dados do Quadro 4 são suficientes para evidenciar a natureza heterogênea dos objetos que a obra se propõe a ensinar por meio de práticas de análise linguística – num sentido, porque trazem conteúdos de leitura e de produção de textos e, noutro, porque remetem a perspectivas linguísticas diversas (gramática tradicional, linguística de texto, semiótica, análise do discurso, teoria dos gêneros etc.).

Sobre o primeiro aspecto, cabe questionar qual a especificidade das práticas de análise linguística em relação aos outros eixos didáticos em torno dos quais tem se projetado a disciplina. Qual a diferença, por exemplo, entre analisar uma obra literária adaptada ao cinema ou um cartaz com elementos multissemióticos numa atividade de leitura ou de análise linguística/semiótica? E o que dizer sobre a (re)escrita dos diversos gêneros textuais? Ainda que seja possível reconhecer uma atitude reflexiva do sujeito presente em toda prática de linguagem (cf. Geraldi, 2003) – e, nesse sentido, usar a língua já pressupõe alguma reflexão –, não parece produtivo, do ponto de vista pedagógico, incluir no campo das práticas de análise linguística qualquer atividade que mobilize linguagem.

No tocante ao segundo aspecto, os dados do Quadro 4 reiteram as ideias de Vieira e Gueiros (2020) quanto aos efeitos da TSD sobre as diretrizes epistemológicas da GT no ensino de português, mais adequadamente descritos como uma “fissura” do que propriamente uma “virada” no pensamento sobre língua e ensino no Brasil. No conjunto de conteúdos listados pelo LDLP, o lugar antes assegurado à metalinguagem gramatical e à norma-padrão cede espaço a conceitos teóricos da linguística contemporânea, sem, contudo, circunscrever-se a uma teoria única. Isso porque o princípio norteador da seleção dos fenômenos linguísticos e discursivos a ensinar deixa de ser a sua filiação teórica e passa a ser sua ocorrência nos textos e gêneros tematizados a cada capítulo. Uma vez que as categorias teóricas da GT incidem sobre a descrição e a normatização da oração descontextualizada (cf. Vieira, 2020), é esperado que essa mudança de orientação resulte no apagamento dessa tradição na proposta didática da obra. Seguindo a sugestão de planejamento dos autores, reproduzimos abaixo todos os objetos que, dentre os previstos para cada ano do ensino médio nas seções “Práticas de análise linguística”, guardam relação com a GT:

Quadro 5 – Objetos de ensino da GT abordados nas seções “Práticas de análise linguística”.

Ano	Objetos de ensino
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tempos e modos verbais</i> em textos relatoriais; ▪ <i>Adjetivo e locução adjetiva</i>; ▪ Uso do <i>adjetivo</i> como <i>advérbio</i>; ▪ <i>Formas de tratamento</i>.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Função de <i>conjunções coordenativas</i>: diferenças entre a análise da gramática normativa e das gramáticas de uso.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão de <i>circunstância</i> e <i>orações subordinadas adverbiais</i>; ▪ <i>Futuro do subjuntivo</i>; ▪ Uso dos <i>verbos existenciais</i> <i>haver</i> e <i>ter</i>; ▪ <i>Tempos verbais</i>; ▪ <i>Advérbios</i> e sequência narrativa do conto.

Fonte: elaboração própria (2023).

Numa organização curricular que leva em conta exclusivamente as dimensões textual e discursiva da língua, quase não há espaço para a GT, conforme atesta o Quadro 5. E, quando abordados, os objetos teórico-normativos da GT são relegados ao lugar da contestação ou epistemologicamente deslocados para fins de análise do funcionamento de textos e gêneros específicos. O resultado é um conjunto assistemático de conteúdos, apartados da rede categorial que, engendrada pela tradição gramatical, os encadeia numa lógica de progressão própria. Assim, se os dados até aqui analisados nos permitiam caracterizar o LDLP de Faraco, Moura e Maruxo (2020) como produto da TSD, associá-los aos conteúdos dispostos no Quadro 5 evidencia, mais do que isso, a obra como um produto do *discurso antigramática* (cf. Vieira, 2020).

5 Considerações finais

As propostas didáticas, como o LDLP analisado, orientadas pelos princípios pedagógicos da TSD opõem-se à GT por priorizarem o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, isto é, a formação do aluno como sujeito que mobiliza com proficiência a linguagem em situações diversificadas de interlocução. Os autores

dessas propostas, entretanto, vivenciam uma situação de aparente ambivalência, porque questionam uma tradição de pesquisa da qual não conseguem se desfazer por completo. Afinal, algumas categorias da GT, apesar dos deslocamentos e apagamentos teóricos, estão sempre presentes na obra. De um lado, essas categorias forçam o pouco espaço que lhes resta porque soam relevantes para explicar o funcionamento de determinados aspectos dos textos trabalhados. De outro, são constantemente apagadas por remeterem a dimensões estruturais menores que o texto, numa compreensão de que tudo o que diz respeito ao morfema, à palavra, à oração, ao período descontextualizados não interessa à aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, apesar dos consensos epistemológicos e pedagógicos estabelecidos pela consolidação da TSD na linguística brasileira (cf. Vieira; Gueiros, 2020), há ainda muitas incertezas a respeito do lugar da GT na escola. Em que medida a tradição gramatical atende aos atuais propósitos do ensino de português? Tão dogmático quanto a subserviência às prescrições e teorizações da GT é a objeção acrítica a todo e qualquer produto dessa tradição. Por isso, responder a essa questão demanda não apenas conhecer os pontos de vista da linguística contemporânea acerca da língua e de seu ensino, mas também entender as diretrizes epistemológicas da GT para melhor avaliar a pertinência e as inconsistências das críticas que lhes são direcionadas. Dizer, com razão, que aprender a língua é *mais* do que dominar a norma-padrão e a metalinguagem que descreve sua estrutura – eixos constitutivos da GT (cf. Vieira, 2020) – não implica assumir que esse conhecimento seja desnecessário aos usos.

Se a historicidade, a heterogeneidade, a flexibilidade e variação da língua são fatos trazidos à tona pela TSD contra os quais não cabe mais questionamento, levá-los à escola certamente requer ancoragem em outras tradições de pesquisa linguística que não a GT. O reconhecimento de tais propriedades da língua, no entanto, não exclui o papel desempenhado pela normatização na cultura escrita. O que esse conhecimento teórico faz em relação à norma-padrão é fornecer balizas teóricas mais consistentes

para redimensionar as prescrições dos manuais gramaticais⁸. Aqui, novamente, a linguística contemporânea assume uma importante função na definição dos contornos teórico-metodológicos da disciplina Língua Portuguesa, mas não prescinde da GT.

Por fim, quanto ao aparato conceitual e categorial da GT, seu lugar no ensino de língua, condizente com sua natureza epistemológica, é a análise de estruturas que não extrapolem os limites da oração e do período. A natureza dos fenômenos gramaticais nem sempre dá margem à exploração de repercussões quanto à produção de sentidos na macroestrutura textual e discursiva, nos moldes do que tem se buscado fazer com as práticas de análise linguística, e isso não necessariamente invalida a inclusão desses fenômenos no currículo escolar de língua portuguesa. À análise do texto e do discurso cabem outras categorias e conceitos, possivelmente oriundos da linguística contemporânea. Se ainda não há relativa concordância sobre quais teorias seriam as mais adequadas, excluir a base teórica da GT não parece resolver a questão.

Referências

ALTMAN, C. Filologia e linguística outra vez. In: ALTMAN, C. **A guerra fria estruturalista**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

BORGES NETO, J. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar**. Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN, Natal, RN, 02/02/2013 (mimeo).

BRASIL. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Diário Oficial de 11/05/1959.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

⁸ No volume 5 da já mencionada coleção *Escrever na universidade*, Vieira e Faraco (2022) buscam concretizar essa proposta normativa ao partirem de usos linguísticos extraídos de textos dos domínios acadêmico e jornalístico para sistematizarem, entre outros fenômenos gramaticais, a concordância, a regência e a colocação pronominal do que denominam *norma brasileira de referência*, voltada à escrita formal do português brasileiro contemporâneo.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso em: 23 jan. 2023.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *In: Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. **Práticas de língua portuguesa – Ensino Médio – Volume Único**. São Paulo: Saraiva, 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011a [1984].

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011b [1984].

GUEIROS, L. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa (1970-1999)**. 250f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35991>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MARIS, M. **Análise linguística na escola: possibilidades de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental**. 379f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22201>. Acesso em: 06 fev. 2023.

MARIS, M. O lugar da tradição gramatical nas práticas de análise linguística: refletindo sobre a concordância verbal na escola. *In*: SOUSA, A. S.; HOLANDA, L. K. P.; ROCHA, M. A. T. (org.). **Linguagem e ensino: pesquisas e práticas pedagógicas** – E-book do XIX Simpósio de Letras. Caxias: EDUEMA, 2021. Disponível em: <https://letrassimposio.wixsite.com/xixsimposiodeletras/publicacoes>. Acesso em: 04 jul. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. *In*: BAGNO, M.; VIEIRA, F. E. (org.). **História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

VIEIRA, F. E.; GUEIROS, L. Historiografia da Linguística e ensino de língua portuguesa: da gramática tradicional à tradição sociodiscursiva. *In*: BATISTA, R. O.; BASTOS, N. B. (org.). **Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: gramática da subordinação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: gramática da norma de referência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.