

**Coordenação e subordinação em uma gramática escolar brasileira:
tradição ou inovação?****Coordination and subordination in a Brazilian school grammar:
tradition or innovation?**

Anderson Rany Cardoso da Silva*

RESUMO: O presente trabalho é fruto de reflexões que emergiram na iniciação científica (PIBIC/UEPB/Cota 2015-2016), se desenvolveram no mestrado (PROLING/UFPB) e se consolidaram na prática docente (UEPB/Campus IV). O objetivo central da pesquisa é analisar a abordagem da coordenação e da subordinação em uma gramática escolar brasileira. A fonte em questão é a *Contextualizando a gramática* (Cordeiro; Coimbra, 2009). O aporte teórico bebe da Linguística Aplicada de caráter transdisciplinar, que consiste em uma LA de natureza indisciplinar e transdisciplinar (Moita Lopes, 2006, p. 14) e busca estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas. Por esse motivo, nos alicerçamos também em estudos que diferenciam o ensino de gramática tradicional (Vieira; Gueiros, 2020; Mendonça, 2022) e a prática de análise linguística (Bezerra; Reinaldo, 2020), assim como alguns estudos, para fins de contextualização, sobre coordenação e subordinação (Antunes, 2007; Oliveira, 2010; Duarte, 2013; Perini, 2019). Como resultados, podemos destacar, a priori, dois: i) privilégio por atividades metalinguísticas em detrimento de atividades epilinguísticas; ii) preferência por exercícios estruturais, contendo identificação e classificação de tópicos gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa. Gramática tradicional. Prática de análise linguística.

ABSTRACT: The present work is the result of reflections that emerged during scientific initiation (PIBIC/UEPB/Cota 2015-2016), developed during the master's program (PROLING/UFPB), and consolidated through teaching practice (UEPB/Campus IV). The main objective of the research is to analyze the approach of coordination and subordination in a Brazilian school grammar, namely *Contextualizando a gramática* (Cordeiro; Coimbra, 2009). The theoretical framework is that of Applied Linguistics with a transdisciplinary character, which constitutes a LA of an undisciplinatory and transdisciplinary nature (Moita Lopes, 2006, p. 14) and seeks to establish relationships between two or more disciplines. For this reason, we also rely on studies that differentiate traditional grammar teaching (Vieira; Gueiros, 2020; Mendonça, 2022) from linguistic analysis practice (Bezerra; Reinaldo, 2020), as well as some studies, for contextualization purposes, on coordination and subordination (Antunes, 2007; Oliveira, 2010; Duarte, 2013; Perini, 2019). As results, we can highlight, initially, two: i) preference for metalinguistic activities over epilinguistic ones; ii) preference for structural exercises, involving identification and classification of grammatical topics.

KEYWORDS: Teaching of Portuguese language. Traditional grammar. Practice of linguistic analysis.

* Docente do Departamento de Letras e Humanidades (DLH) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1 Introdução

As discussões sobre ensino de Língua Portuguesa estão corriqueiramente presentes nas salas de aula dos cursos de graduação em Letras-Português e nas escolas da rede básica de ensino. Esses debates são mais frequentes quando pensamos, por exemplo, nos componentes curriculares que envolvem os níveis de análise da língua: fonética/fonologia, morfologia e sintaxe.

Esse último nível envolve a abordagem do período simples e composto, especificamente a apresentação da coordenação e da subordinação na disciplina de Língua Portuguesa IV¹, disciplina que ministro na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus IV) e as diferenças de abordagem para esses assuntos, partindo do pressuposto de que o ensino de língua portuguesa é dividido entre o ensino de gramática tradicional e a prática de análise linguística.

Diante desse contexto, surgem, então, as reflexões tecidas nesse artigo, que se justifica primeiro pelo contato inicial com gramáticas escolares na iniciação científica (PIBIC/UEPB/Cota 2015-2016²), depois pelo desenvolvimento da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)³, a partir da análise de uma gramática escolar brasileira publicada no final do século 19 e republicada no início do século 20 e, mais recentemente, pelo encaminhamento da pesquisa de doutorado, vinculada ao mesmo programa de pós-graduação, em que reflito sobre a noção de português do Brasil presente em gramáticas escolares brasileiras publicadas entre 1961 e 2000. Esse percurso de reflexões científicas desagua, então, na minha prática docente na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde leciono as disciplinas de Língua Portuguesa na graduação de Letras - Português do campus IV.

Como dito anteriormente, as reflexões presentes nesse texto emergem, especificamente, da condução da disciplina de Língua Portuguesa IV e da carreira acadêmica que vem sendo constituída a partir da análise de fontes gramaticais brasileiras. Ademais, esses dois assuntos (coordenação e subordinação) estão cotidianamente presentes cotidianamente na formação inicial de alunos de Letras - Português e na carreira desses futuros professores de português.

¹ Os resultados dessa pesquisa podem ser consultados no seguinte link: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/17570>.

² Os resultados dessa pesquisa podem ser consultados no seguinte link: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/032.pdf.

³ Os resultados dessa pesquisa podem ser consultados no seguinte link: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21004>.

Além disso, é válido pontuar aqui a baixa presença de textos acadêmicos que refletem, analisam e discutem sobre gramáticas escolares brasileiras (cf. Silva, 2021; Ribeiro, 2021).

Sendo assim, as discussões se alicerçam a partir da seguinte pergunta: qual a abordagem da coordenação e subordinação presente na gramática escolar brasileira *contextualizando a gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, publicada em 2009? Reflito, diante disso, se a fonte em questão, que será apresentada e justificada na seção de metodologia, parte de uma abordagem que preza pela gramática tradicional ou que prima pela prática de análise linguística.

Para responder essa pergunta e atender esse objetivo, organizei, para além dessa introdução, o artigo em outras 4 seções: *marcos teóricos do estudo*, em que apresento meu ponto de partida teórico e as discussões sobre ensino de língua portuguesa, bem como sobre coordenação e subordinação; *percurso metodológico da pesquisa*, em que teço considerações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e apresento a fonte gramatical utilizada para análise de dados; *movimentos analíticos*, em que ilustro a abordagem da coordenação e da subordinação presente na gramática e apresento os resultados frutos desse trabalho e, por fim, *algumas palavras finais*, em que reflito sobre a abordagem idealizada pela gramática escolhida para análise.

2 Marcos teóricos do estudo

O lastro teórico em que se assentam as reflexões deste trabalho parte da Linguística Aplicada indisciplinar, que será apresentada na subseção 2.1. Por ser indisciplinar e beber de outras fontes, construo uma discussão que delimita as diferenças entre o ensino de gramática tradicional e a prática de análise linguística na subseção 2.2, que denomino de *Ensino de língua portuguesa: da gramática tradicional à prática de análise linguística*.

2.1 Linguística aplicada indisciplinar

Como dito, a presente pesquisa buscou respaldo teórico na Linguística Aplicada de caráter transdisciplinar (de agora em diante, LA). Esse campo de pesquisa, segundo Moita Lopes (2006, p. 14), consiste em uma “LA mestiça, obviamente de natureza indisciplinar/transdisciplinar”. A LA não busca engendrar seu corpo teórico, mas busca

estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas, a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central.

Além disso, é preciso dizer que essa LA é concebida como uma área que faz “a mediação entre a teoria e o ensino de línguas” (Widdowson *apud* Moita Lopes, 2009, p. 16). Dessa feita, tentamos, ao longo do trabalho, construir reflexões sobre a abordagem da coordenação e da subordinação presente na fonte selecionada.

O trabalho em “LA se inicia com a identificação de uma questão de uso da linguagem, seguida da busca de subsídios em áreas de investigação relevantes para depois empreender a análise da questão prática e as sugestões de encaminhamento” (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 31). Nessa perspectiva, o nosso plano de trabalho se encaixa nos pressupostos desse campo indisciplinar, no sentido que identifique uma demanda social envolvendo o ensino de língua portuguesa, especificamente o ensino de gramática e, posterior a isso, busco subsídios teóricos que proporcionam conhecimentos acerca do funcionamento desse ensino nas reflexões sobre a língua portuguesa. Por esse motivo, a seção seguinte dá conta de discutir sobre as diferenças entre ensino de gramática tradicional e prática de análise linguística.

2.2 Ensino de língua portuguesa: da gramática tradicional à prática de análise linguística

Para as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, é plausível, antes de qualquer movimento, em termos críticos e formativos, retroceder no tempo e pensar, mesmo que minimamente, sobre a história que atravessa essa disciplina enquanto uma Ciência. Desse modo, volto aqui para meados do século 20, especificamente em 1962, quando foi publicado o parecer nº 283/1962.

Esse documento tinha como objetivo principal “[...] propor um currículo mínimo de Letras formado por uma parte comum e outra diversificada. A parte comum compreende Português, com a respectiva literatura, Latim e os *conhecimentos básicos de Linguística*” (Brasil, 1962, s/p, grifos meus). Volto o olhar, nessa parte do texto, para a inserção dos conhecimentos básicos da Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras, uma vez que isso causa, na envergadura curricular dos cursos, uma mudança teórico/didática.

Essa mudança provoca, conseqüentemente, um deslocamento nas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Em outros termos, existiu um cenário anterior à Linguística e outro posterior aos conhecimentos provindos da expansão dessa ciência no país.

De acordo com Vieira e Gueiros (2020), antes dessa consolidação legal da Linguística, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se concentrava em dois grandes eixos: o eixo da metalinguagem e o eixo da prescrição de regras.

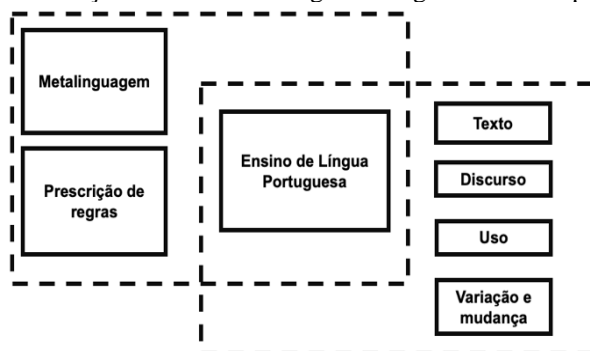
Enquanto o primeiro eixo era caracterizado pela ação de tomar a língua pela língua, ou seja, pela identificação dos termos da oração e pela etiquetagem das classes de palavras e subclasses, por exemplo, o segundo era marcado pela cobrança de regras gramaticais, a exemplo o domínio da ortografia e das regras de acentuação gráfica, da concordância verbal e nominal, dos paradigmas pronominais, das regras de crase, entre outros. Apesar de serem nomeados distintamente, os dois eixos possuíam um lugar comum: o da prescrição de normas sem nenhum vínculo com a reflexão ocasionada pelo uso corrente da língua.

Em direção contrária, a chegada da Linguística, por força do parecer nº 283/1962, como já dito anteriormente, provoca um deslocamento epistemológico que atinge diretamente o ensino desses eixos na escola. Segundo Gueiros (2019), as décadas de 70, 80 e 90 testemunharam uma emergência, um desenvolvimento e uma consolidação de uma reflexão original sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir do crescimento de algumas áreas da Linguística, como Linguística Textual, Análise do Discurso, Funcionalismo e Sociolinguística.

Ainda de acordo com Gueiros (2019), em sua tese de doutorado, essas áreas, apesar de distintas, defendem algumas diretrizes pedagógicas que fazem com que elas se encontrem em termos teóricos e metodológicos, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa: i) proposta de trabalho com produção textual a partir da concepção de texto como produto de interação entre os interlocutores; ii) compreensão da constituição sócio-histórica e ideológica das manifestações de linguagem; iii) crítica ao ensino dos conhecimentos linguísticos com foco exaustivo na metalinguagem técnica e na prescrição de normas; iv) reflexão sobre a variação linguística e o abandono das noções de “certo” e “errado”.

Apesar da existência desse antes e após a Linguística, é válido esclarecermos aqui que essas rupturas não acontecem de modo abrupto e total, as reflexões se dão como um processo. Ou seja, ações contínuas que podem ter avanços e recuos, continuidades e descontinuidades. Para melhor elucidar o que estou dissertando, apresento a figura abaixo:

Figura 1 – Caracterização do ensino de Língua Portuguesa antes e após a Linguística



Fonte: elaborado pelo autor para fins analíticos.

A figura evidencia que essas mudanças não acontecem de modo estanque e isolado, mas sim em constante diálogo. Ao mesmo tempo em que existe um ensino caracterizado pela metalinguagem e prescrição de regras, existe, de forma concomitante, o ensino caracterizado pelo texto, pelo discurso, pelo uso e pela variação e mudança. Não é porque a Linguística (segundo retângulo tracejado) passou a ser cobrada nos cursos de Letras que automaticamente aconteceu o apagamento do que existia anteriormente (primeiro retângulo tracejado).

A prática de análise linguística se insere, então, dentro desse contexto teórico, no ponto i mencionado anteriormente (propostas de trabalho com produção textual a partir da concepção de texto como produto de interação entre os interlocutores) e, quando pensamos na figura, no primeiro retângulo não tracejado da terceira coluna intitulado de *texto*.

Nesse sentido, em 1984, época que, como dissemos anteriormente, representa o desenvolvimento da Linguística no Brasil, João Wanderley Geraldi publica “O texto na sala de aula”. Com a obra, o autor propõe uma nova prática pedagógica a partir da qual o ensino de Língua Portuguesa deveria ser centrado em três práticas: i) prática de leitura de textos; ii) prática de produção de textos; iii) prática de análise linguística.

Os objetivos de Geraldi (1984) com esses três eixos era: i) propor uma reflexão que ultrapassasse, em sala de aula, os limites da artificialidade impostos em sala de aula quanto ao uso da linguagem; ii) possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Diante dos limites teóricos da obra, o mesmo autor, em 1997, apropriando-se das contribuições da Linguística Textual, reconfigura e amplia a noção de Análise Linguística, que, agora, ganha contornos de proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa.

A prática de Análise Linguística, então, assume um *status* teórico porque constitui um conceito que remete a uma nova forma de olhar para os dados da língua e um *status*

metodológico porque remete a uma nova forma de abordar esses dados em sala de aula, especificamente para o ensino de gramática.

A Análise Linguística, assim, surge como uma nova alternativa para o ensino de gramática (cf. Bezerra; Reinaldo, 2020), que adiciona uma nova forma de ver, por exemplo, os dois eixos citados anteriormente: o eixo da metalinguagem e o eixo da prescrição de regras. Ponto aqui: não é um apagamento do ensino de gramática tradicional, mas sim um novo contorno, uma nova orientação para essa abordagem.

Na prática de Análise Linguística, duas habilidades são fundamentais: a metalinguagem e a epilinguagem. Nas atividades metalinguísticas, os interlocutores tomam a linguagem como objeto de si próprio, sem atrelar as atividades de sala de aula a nenhum tipo de reflexão. Elas se assemelham muito ao primeiro eixo que apresentamos anteriormente com base em Vieira e Gueiros (2020). Já as atividades epilinguísticas resultam, portanto, de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto. Ou seja, nessas atividades, é dada primazia a língua utilizada pelo aluno em sala de aula.

Tomo aqui, então, a prática de Análise Linguística como uma nova alternativa para o ensino de gramática, diferente dos termos tradicionais. Logo, é preciso, entender que existem diferenças e limites entre essas duas abordagens, mas entendendo também que uma não apaga a outra. Como forma de elucidar essas diferenças segue o quadro abaixo retirado de Mendonça (2022):

Quadro 1 – Diferenças entre ensino de gramática tradicional e prática de análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das irregularidades/regras)
Privilégio das habilidades metalinguísticas	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário
Centralidade na norma-padrão	Centralidade nos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla juntamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas

funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal	
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido

Fonte: Retirado de Mendonça (2022).

Pensando nessa seção teórica como uma impulsionadora e orientadora dos movimentos analíticos presentes na seção 4 desse texto, recorto esse quadro, para fins de análise, como forma de elucidar quais pontos me detive ao analisar a abordagem da coordenação e da subordinação em uma gramática escolar de língua portuguesa.

Quadro 2 – Diferenças entre ensino de gramática tradicional e prática de análise linguística

Ensino de gramática tradicional	Prática de análise linguística
Privilégio das atividades metalinguísticas	Trabalho com habilidades meta e epilinguísticas
Centralidade na norma-padrão	Centralidade nos efeitos de sentido
Unidade Privilegiada: a palavra e a frase	Unidade privilegiada: o texto
Preferência por exercícios estruturais, de identificação e de classificação	Preferência por questões abertas

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Mendonça (2022), para fins analíticos.

O quadro, então, elucidava e especificava os pontos que observei ao analisar a abordagem da coordenação e da subordinação em uma gramática escolar brasileira publicada em 2009.

Essa seção, portanto, além de dissertar um pouco sobre a inserção da ciência Linguística nas reflexões sobre ensino de Língua Portuguesa, pontuou as diferenças entre ensino de gramática tradicional e prática de Análise Linguística, para que as análises (seção 4) possam ter subsídios suficientes de fazer uma discussão sobre os dados levantados nesse trabalho.

2.3 Coordenação e subordinação: algumas considerações

Além do marco teórico e da discussão que diferencia o ensino de gramática tradicional e a prática de análise linguística, abordo, nessa seção 2, algumas considerações contextuais sobre coordenação e subordinação, tendo em vista a relevância desses dois tópicos tanto para a construção desse artigo quanto para o ensino de sintaxe no Brasil. Para isso, me firmo nas orientações de Antunes (2007), Oliveira (2010), Duarte (2013) e Perini (2019).

Faço, de início, os seguintes apontamentos, que são válidos para o ensino de sintaxe para a educação básica, e não somente para os tópicos específicos de Coordenação e Subordinação:

Quadro 3 – Orientações teóricas para o ensino de sintaxe

Ano	Obra	Autor	Orientação
2007	Muito além da gramática	Irândé Antunes ⁴	“A escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar , embora de alguma relevância como parte de um saber metalinguístico, que, por sua vez, também é parte do patrimônio cultural da comunidade” (p. 82, grifos meus).
2010	Coisas que todo professor de português precisa saber	Luciano Amaral Oliveira	“O professor precisa considerar três dimensões [para o ensino de sintaxe]: forma, significado e uso ” (p. 238, grifos meus)
2019	Sintaxe	Mário Perini	“A sintaxe só é responsável por uma parte do processo da compreensão [da língua]. Em outras palavras, o objetivo fundamental da atividade linguística é atingido pondo em jogo conhecimentos e habilidades linguísticas <i>stricto sensu</i> , mais conhecimentos e habilidades extralinguísticas , relativas ao conhecimento do mundo que temos programado em nossa mente” (p. 158-159, grifos meus).

Fonte: autoria própria.

As três orientações expostas no quadro apontam para um consenso de ideias no que corresponde ao ensino de sintaxe na escola: i) a nomenclatura gramatical não dá conta da vasta dimensão da língua; ii) o ensino de sintaxe precisa ser contemplado em três dimensões (forma, significado e uso; iii) as habilidades extralinguísticas são essenciais para a melhor compreensão dos aspectos linguísticos. Apesar de extraídos de três livros distintos, as orientações se entrelaçam a partir do momento que nos mostra, enquanto professores, que o ensino de língua portuguesa não corresponde somente ao ensino dos nomes.

Sabendo disso, precisamos, para além da compreensão do ensino de sintaxe, compreender, mesmo que minimamente, as diferenças de abordagem entre coordenação e subordinação para as perspectivas tradicional e linguística. Para tanto, baseio-me em Duarte (2013) e reproduzo o quadro abaixo produzido a partir do texto da autora:

Quadro 4 – Diferenças entre coordenação e subordinação para a tradição e para a Linguística

Perspectiva	Tipo de relação entre os períodos
-------------	-----------------------------------

⁴ Os(as) autores(as) selecionados para a composição desse quadro não foram escolhidos a partir de critérios aparentes, uma vez que esse não é um objetivo do referente manuscrito.

	Coordenação	Subordinação
Perspectiva tradicional	Preocupa-se em promover a identificação das orações presentes na relação de coordenação em assindética e sindética.	Preocupa-se com o ato de classificar as orações , como é o caso das substantivas, que se dividem em subjetivas, predicativas, objetivas diretas e indiretas, completivas nominais e apositivas.
Perspectiva Linguística	Preocupa-se em evidenciar as relações de sentido que são promovidas entre a oração principal e a oração coordenada sindética.	Preocupa-se em estabelecer a função que a oração subordinada exerce no texto , como no caso das subordinadas substantivas que exercer função de complemento do verbo, adjetivo ou nome.

Fonte: autoria própria, com base em Duarte (2007).

É visível, a partir de Duarte (2007), notar as diferenças entre tradição e estudos linguísticos no que diz respeito à abordagem da coordenação e da subordinação. A primeira visa a identificação e a classificação das orações. A segunda foca nas relações de sentido e nas funções que as orações estabelecem dentro do texto.

Apesar das duas abordagens serem distintas, o fato é que “o reconhecimento das relações de coordenação e subordinação é fundamental para que se tenha uma perfeita ideia da arquitetura do período” (Duarte, 2007, p. 207) e, conseqüentemente, da arquitetura do texto escrito. Entender essas duas relações oracionais provocará, no aluno, o reconhecimento da montagem de um texto.

Para isso, um dos pontos seria, então, promover o que faço analiticamente nesse texto: analisar criticamente os materiais de uso didático na escola. No caso desse manuscrito, refletir criticamente sobre as abordagens da coordenação e da subordinação em uma gramática escolar brasileira. É válido pontuar que análises desse tipo não são funcionais apenas para gramáticas escolares, mas também para outros objetos escolares, como os livros didáticos de Língua Portuguesa que são de ampla circulação em toda e qualquer escola, seja ela da rede pública ou privada.

Nesse sentido, finalizo essa seção apontando que o estudo desses dois processos – coordenação e subordinação – só acontecerá de modo proficiente para os alunos da escola se “[...] o professor partir de textos próximos do mundo que os cerca” (Duarte, 2007, p. 222). E esse é, inclusive, um dos pontos que analisamos, se a gramática escolhida para análise, no meu caso a *Contextualizando a gramática* (Cordeiro; Coimbra, 2009), segue essa orientação de promover a abordagem dos tópicos mencionados anteriormente a partir do texto.

3 Percurso metodológico da pesquisa

Esta seção do artigo tem como principal finalidade não somente apresentar a nossa área de concentração investigativa, mas também discutir o caminho que foi traçado para este trabalho. Para embasar nossa abordagem teórica, optamos pela LA de caráter transdisciplinar. Dada sua natureza transdisciplinar, recorreremos a diversas fontes, principalmente aquelas que tratassem sobre gramática e ensino, como Bezerra e Reinaldo (2020), Vieira e Gueiros (2020) e Mendonça (2022), e que contextualizassem sobre ensino de sintaxe, especificamente sobre as diferenças entre coordenação e subordinação para a tradição gramatical e para a linguística, como Antunes (2007), Oliveira (2010), Duarte (2013) e Perini (2019).

Nesse sentido, nossa discussão teórica atravessou as fronteiras disciplinares e os limites teóricos que, em algumas situações, são impostos pelas pesquisas linguísticas. Além disso, ao passo que evidenciamos a metodologia de pesquisa, apresentamos também nosso principal material de análise.

Ademais, é preciso dizer que essa LA é concebida como uma área que faz a mediação entre a teoria e o ensino de línguas (Moita Lopes, 2009, p. 16). Dessa feita, tentamos, ao longo do trabalho, construir conhecimentos interligando as teorias linguísticas com questões voltadas para o ensino de gramática, especificamente a abordagem da coordenação e da subordinação em uma gramática escolar.

A partir do que foi dito anteriormente, em relação à LA, a metodologia de pesquisa aponta, então, para um trabalho de natureza qualitativa e interpretativa, que se opõe à pesquisa de natureza quantitativa. Trata-se de uma pesquisa que se preocupou com “a compreensão, com a interpretação do fenômeno [linguístico]” (Gonsalves, 2005, p. 68), que, no caso desse trabalho, é a coordenação e a subordinação.

Neste tipo de pesquisa, os dados falam ao pesquisador e exigem dele um olhar interpretativo, fazendo com que ele construa conhecimento sobre o problema em voga. Sendo assim, esta pesquisa procurou investigar, descrever e interpretar o seu objeto de pesquisa, que é a gramática escolar brasileira que expomos abaixo:

Figura 2 – Contextualizando a gramática, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra



Fonte: acervo próprio.

A escolha da fonte em questão foi atravessada por alguns motivos. O primeiro diz respeito ao contato em outras pesquisas. Como já dito na introdução desse texto, a gramática foi base de dados para o primeiro projeto de iniciação científica que participei na graduação (PIBIC/UEPB/Cota 2015-2016). Nesse projeto, investiguei as bases linguísticas presentes nas descrições gramaticais do objeto em destaque. O segundo corresponde a ampla circulação, segundo Silva (2016), desse material em escolas públicas da região do cariri paraibano – Monteiro/PB e cidades circunvizinhas. O terceiro relaciona-se ao fato de que a gramática em questão é material didático para minhas aulas na disciplina de Língua Portuguesa IV, ministrada no campus IV da UEPB, onde atualmente leciono.

Assim como justifiquei a fonte, aproveito o espaço dessa seção para justificar a escolha pelo assunto gramatical de coordenação e subordinação presente entre as páginas 169 e 185 da fonte. Dessa maneira, justifico tal escolha baseada na ementa da própria disciplina mencionada anteriormente, que rege o seguinte: “A sentença complexa. Coordenação e Subordinação: perspectiva tradicional e perspectivas linguísticas; Sintaxe, texto e discurso. Morfossintaxe e ensino de língua portuguesa: práticas de análise linguística” (UEPB, 2016, p. 107).

Nota-se através da ementa que os tópicos gramaticais de coordenação e subordinação, que são relacionados à estruturação do período composto, são os principais assuntos cobrados na ementa. Desse modo, escolhi tais tópicos para serem analisados justamente por esse motivo: a coordenação e a subordinação serem os conteúdos bases dessa disciplina lecionada por mim na UEPB. Uma justificativa única e exclusivamente pedagógica.

Mas é válido também ressaltar que tal manuscrito servirá de base futura para a leitura dos alunos na disciplina e de aparato teórico para que esses e outros discentes possam analisar outras gramáticas escolares brasileiras a partir do mesmo olhar desse texto. Ou seja, identificando se o objeto parte de uma abordagem tradicional ou da prática de análise linguística.

4 Movimentos analíticos

Para responder a pergunta e cumprir os objetivos expostos na introdução e dialogar com o aparato teórico discutido, alicerço essa parte do artigo em outras 3 partes: i) abordagem da coordenação em *Contextualizando a gramática*; ii) abordagem da subordinação em *Contextualizando a gramática*; iii) Discussão dos resultados.

Na primeira parte, apresento os dados sobre coordenação que sejam úteis a esse empreendimento investigativo e discuto tais dados apontando se eles sinalizam para um ensino de gramática tradicional ou para uma prática de análise linguística. Na segunda parte, acontecem os mesmos movimentos analíticos, porém com foco na subordinação. Na terceira e última parte, sistematizo todos esses dados como forma de apresentar e discutir os principais resultados extraídos da análise da fonte gramatical.

4.1 Abordagem da coordenação em *Contextualizando a gramática*

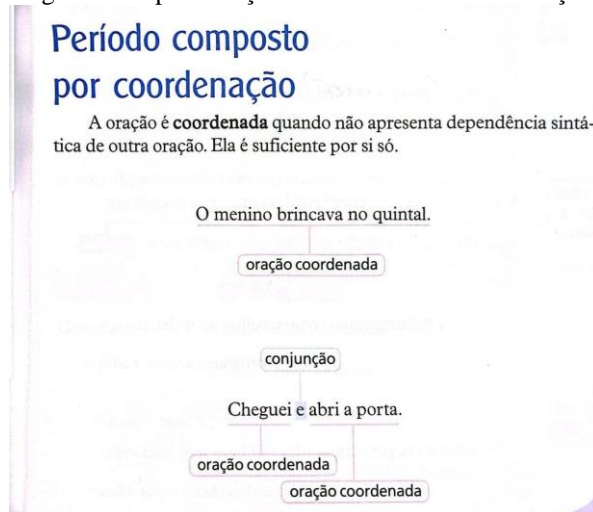
A apresentação dos conteúdos na gramática escolar escolhida para análise é dividida em duas partes primordiais: descrição e/ou prescrição de regras e exercícios de fixação, que é intitulada de “praticando no caderno”. Isso não foge da estrutura prototípica de um material didático dessa natureza, conforme aponto em Silva (2021).

Desse modo e para fins de análise, apresento aqui algumas partes que são comuns nos dois conteúdos, tanto na coordenação quanto na subordinação: apresentação do conteúdo, classificação e/ou subclassificações do conteúdo, caixas de texto com informações adicionais sobre o conteúdo e exercícios. A partir desses quatro pontos teceremos reflexões, dialogando com a seção teórica, para que a abordagem da fonte possa ser apontada como tradicional ou como uma prática de análise linguística.

Desse modo, a apresentação do conteúdo, conforme podemos visualizar na imagem abaixo, se dá a partir de uma descrição do que é coordenação. De acordo com Cordeiro e Coimbra (2009, p. 168), uma “oração é coordenada quando não apresenta dependência sintática

de uma outra oração”. Após expor essa descrição, os autores veiculam alguns exemplos que não ultrapassam o limite da oração.

Figura 3 – Apresentação do conteúdo de coordenação



Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, p. 69).

Os dois exemplos são “O menino brincava no quintal” e “Cheguei e abri a porta”. Diante disso, identifica-se que a gramática não tem uma preocupação teórica, por exemplo, de cumprir, conforme já apresentamos, uma das características da Análise Linguística, que, segundo Mendonça (2022), se relaciona ao fato de ter como unidade privilegiada o texto, e não a oração, como apresenta a gramática.

Outra questão que identifiquei nesta análise é que um dos exemplos utilizados pelos autores não se enquadra como uma oração coordenada. O exemplo “o menino brincava no quintal” não constitui um período composto, o que me impede de supor que esteja havendo uma coordenação. Na realidade, essa oração representa um período simples. A classificação de uma oração como coordenada só é possível quando ela está inserida em um período composto, como é o caso do segundo exemplo: “cheguei e abri a porta”.

O mesmo acontece quando os autores apresentam a classificação das orações coordenadas. De acordo com a figura abaixo, o único movimento descritivo corresponde à apresentação de frases criadas/inventadas/forjadas pelos próprios autores da fonte, que nem são retiradas de um texto real. Isso sinaliza para outro resultado: a gramática possivelmente não tem uma preocupação de atender aos estudos linguísticos que prezam pelo texto e pelos efeitos de sentido presentes nele. A centralidade é na norma-padrão que exige o aprendizado de um conjunto de nomenclaturas, como, por exemplo, decorar que as orações coordenadas se dividem em sindéticas e assindéticas. Comprovo isso abaixo ilustrando com a figura 5:

Figura 4 – Classificação das orações coordenadas

Classificação das orações coordenadas

As orações coordenadas podem ser introduzidas ou não por uma conjunção. Assim, elas se classificam como:

- **Assindéticas** – não são introduzidas por uma conjunção.

Assisti ao filme, depois escrevi a resenha.

oração coordenada assindética

oração coordenada assindética

- **Sindéticas** – são introduzidas por uma conjunção, chamada **coordenativa**.

conjunção

Trabalhei muito, mas não estou cansado.

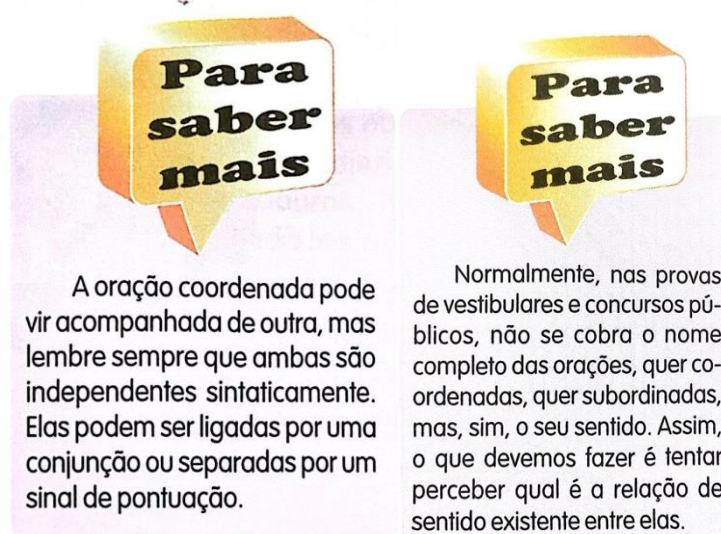
oração coordenada assindética

oração coordenada sindética

Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, p. 170).

Outra característica presente na obra é a presença das caixas de texto, ilustradas abaixo na figura 6, que se intitulam de “Para saber mais”. Elas sinalizam para algumas regras específicas que são atreladas ao conteúdo em evidência. Nesse caso, identifiquei a prescrição de duas regras: i) “A oração coordenada pode vir acompanhada de outra, mas lembre sempre que ambas são independentes sintaticamente” (Cordeiro; Coimbra, 2009, p. 170); ii) “[...] o que devemos fazer é tentar perceber qual a relação de sentido existente entre elas [coordenadas e subordinadas]” (Cordeiro; Coimbra, 2009, p. 172).

Figura 5 – Caixas de texto “Para saber mais” sobre coordenação



Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, p. 170 e 172).

Essas regras expostas nas caixas de “Para saber mais” não demonstram uma preocupação, por exemplo, de fazer o aluno refletir sobre as relações entre as orações coordenadas e o seu funcionamento dentro de um texto, assim como prevê a prática de análise linguística, que relaciona os tópicos de gramática com as estruturas textuais. Até o momento, fica evidente que a gramática idealiza em seu escopo textual a prática direta da gramática tradicional, destacando-se pelo domínio da construção da oração, pela explicitação de regras estruturais e pela ênfase na norma padrão.

E isso se estende aos exercícios de fixação intitulados de “Praticando no caderno”. Os exercícios que destaco abaixo só possuem dois mecanismos de aprendizado para quem tenta respondê-los, nesse caso, os alunos da educação básica para os quais a obra se dirige: reestruturação de orações e classificação de orações. Destaco, nas duas questões, com retângulos pretos os verbos no imperativo identificados nos enunciados:

Figura 6 – Alguns exercícios de fixação sobre coordenação

1 As orações coordenadas a seguir não deixam clara a verdadeira relação de sentido que mantém entre si. **Reestruture-as** fazendo as necessárias adaptações para formar um só período.

a) Vitória só tem seis anos. Ela faz perguntas de gente grande.
 b) Ele não veio para o jantar. Ele não telefonou para avisar.
 c) Muitos alunos não sabiam responder às perguntas da prova. As notas foram muito baixas.
 d) Eu não gostei da mistura das cores. As pinturas ficaram escuras.

2 **Classifique** as conjunções coordenadas.

a) Ora gritava, ora chorava.
 b) Você vai comigo ou com eles?
 c) Ela era muito agitada; logo, qualquer coisa a deixava nervosa.
 d) Não fomos porque choveu bastante.
 e) Ele passou de ano, entretanto suas notas não foram as melhores.
 f) Ele estava, pois, com todos os documentos em mãos.
 g) Os preços estão muito altos, portanto diminuiremos os gastos.
 h) Ela procurou o filho e lhe pediu para trocar o botijão de gás.

Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, p. 173).

Diante dessas questões, identifica-se uma prática corriqueira e já destacada por Mendonça (2022), que é a preferência por exercícios estruturais, de identificação e de classificação (cf. quadro 2 da subseção 2.2). Não há, desse modo, na gramática, exercícios com questões abertas e nem questões que trabalhem com o texto.

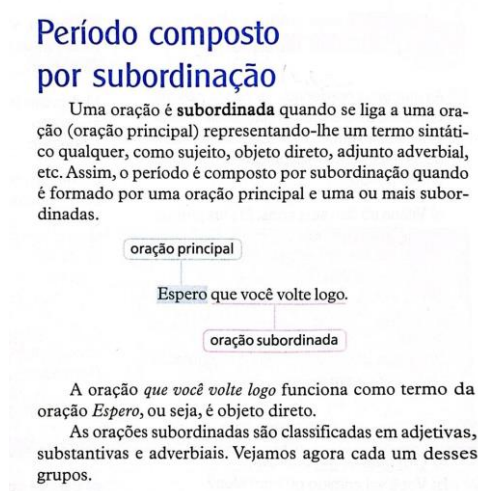
Isso remete mais uma vez para a natureza tradicional da gramática ao abordar esse conteúdo da coordenação. Não há, pelo menos na apresentação desse assunto em específico, uma tentativa dos autores de aliar as duas metodologias de ensino, que é a prática de gramática tradicional e a prática de análise linguística. Não há sequer um texto que faça com que o aluno

reflita sobre o funcionamento das orações coordenadas e os efeitos de sentido que elas causam em uma produção textual.

4.2 Abordagem da subordinação em *Contextualizando a gramática*

Movimentos descritivos semelhantes aos apresentados anteriormente são recorrentes na parte em que os autores se dedicam a explicitar o que é a subordinação e os seus respectivos tipos. Mais uma vez existe única e exclusivamente uma apresentação do que é a oração subordinada e seus tipos: adjetivas, substantivas e adverbiais.

Figura 7 – Apresentação do conteúdo de subordinação



Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, p. 174).

Não evidencia, nas partes dedicadas a esse conteúdo, o funcionamento dos períodos compostos por subordinação dentro do texto. Retomando Vieira e Gueiros (2020), aponto aqui a possibilidade da fonte gramatical promover a manutenção dos dois eixos de ensino que apresentamos na seção teórica: o eixo da metalinguagem e o eixo da prescrição de regras.

No primeiro eixo, o da metalinguagem, devido ao fato da gramática apresentar, pelo menos nesses dois conteúdos, apenas conceitos e descrições. É o aprendizado das nomenclaturas que se sobressai na apresentação desses conteúdos gramaticais. É possível verificar o que foi exposto neste parágrafo na imagem abaixo, que apresenta dois tipos de orações subordinadas substantivas:

Figura 8 – Para da classificação das orações subordinadas

Orações subordinadas substantivas

As orações subordinadas substantivas equivalem a termos sintáticos geralmente representados por substantivo (sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo e aposto). De acordo com sua **função sintática**, essas orações classificam-se como:

Uma forma fácil de identificar as orações subordinadas substantivas é trocá-las pela palavra **isto**. Veja: **Falei que você viria. (Falei isto.)** Como **isto** seria objeto direto de **falei**, a oração **que você viria** é substantiva e exerce a função de objeto direto.

● **Objetiva direta** – funciona como objeto direto da principal.

Desejo muito que você volte logo.

oração subordinada substantiva
objetiva direta

Veja outros exemplos:

Ela esperava **que as notas fossem boas**.

Não sei dizer **qual deles é o melhor**.

Perguntei-lhe **quando iria viajar**.

Eu sei que **ela é perfeita**.

Peço a você **que tenha atenção**.

Ninguém sabe **que horas são**.

● **Objetiva indireta** – funciona como objeto indireto da principal.

Esqueci-me de ligar para você.

oração subordinada substantiva
objetiva indireta

Veja outros exemplos:



Lembre-se **de que nunca sabemos de tudo**.

Daremos o prêmio **a quem vencer as cinco partidas**.

Alguém me convenceu **de que era melhor casar**.

Não me esqueça **de que você é noiva de Zé**.

Ela não gosta **de que a pressionem**.

Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, p. 177).

O segundo eixo, o da prescrição de regras porque, além dessa descrição das nomenclaturas gramaticais, existe um conjunto de regras que, como vimos na subseção anterior, são expostas nas caixas de texto “Para saber mais”, conforme elucidado na figura 10:

Figura 9 – Caixas de texto “Para saber mais” sobre subordinação

Para saber mais

As conjunções **que**, **porque** e **pois** podem ser subordinativas causais ou coordenativas explicativas. Observe que, na oração *Ele gritou **porque** teve medo*, o fato de sentir medo foi a causa de ele ter gritado. Agora, na oração *Ela está bem, **porque** está sorridente*, o fato de estar sorridente não é a causa de ela estar bem, é uma explicação. Essa oração é, portanto, coordenada sindética explicativa.

Para identificar mais facilmente as orações adverbiais consecutivas, basta entender que, onde há **consequência, há causa. Logo, se temos uma oração que expressa uma **consequência**, a principal expressa uma causa. Consideramos subordinada aquela que apresenta a conjunção. Ex.: Estudou tanto **que** passou em primeiro lugar. (subordinada adverbial consecutiva)**

Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, págs. 181 e 183).

Os exercícios, que extraímos da gramática, sobre subordinação têm o mesmo teor que as questões sobre coordenação, apresentando algumas características, que até já explanamos

anteriormente: i) questões com enunciados fechados, ou seja, sem espaço para a reflexão sobre o uso da língua; ii) questões que são iniciadas com verbos no modo imperativo, como “complete”. É o caso das questões apresentadas na figura 11, por exemplo. Destaco aqui a questão 3 que insere, entre parênteses, dicas para o aluno sobre o tipo de oração subordinada que ele deve completar.

Figura 10 – Alguns exercícios de fixação sobre subordinação

<p>3 Complete os períodos com orações substantivas adequadas e classifique-as. Observe a dica.</p> <p>a) É preciso _____. (Dica: sujeito.) b) Queremos saber _____. (Dica: objeto direto.) c) Lembre-se _____. (Dica: objeto indireto.) d) A esperança _____. (Dica: predicativo.) e) Eu só sabia uma coisa: _____. (Dica: aposto.) f) Pelé, _____, jogou muitos anos no Santos. (Dica: aposto.) g) Ele estava ansioso _____. (Dica: complemento nominal.) h) Sandy e Júnior são _____. (Dica: predicativo.) i) A escola exige _____. (Dica: objeto direto.) j) Quem avisa _____. (Dica: sujeito.) k) Felipe Massa, _____, fez nome na Ferrari. (Dica: aposto.)</p>	<p>3 Complete os períodos convenientemente. Depois, classifique as orações adverbiais dadas:</p> <p>a) Mal acordei, _____. b) Segundo afirmam as pesquisas, _____. c) À medida que as horas passam, _____. d) Se eu não estiver enganado, _____. e) Quando você chegou, _____. f) Por mais que pareça mentira, _____. g) _____, que fiquei cansada. h) _____, contanto que me avise. i) _____, como que não está gostando de nada. j) _____, por isso está doente. k) Sempre que vou à Bahia, _____.</p>
--	---

Fonte: retirado de Cordeiro e Coimbra (2009, págs. 180 e 185).

Mesmo sendo uma gramática publicada após a consolidação da Linguística, tendo em vista que Gueiros (2019) defende que após os anos 2000 já se apresenta no Brasil uma consolidação das ideias advindas dessa ciência e a referida gramática ter sido publicada após esse período, a fonte não se atualiza para tais movimentos teóricos, epistemológicos e didáticos. Identifica-se, nesse sentido, um material didático que promove a manutenção do ensino da gramática tradicional, sem ao menos idealizar uma tentativa de promoção da prática de análise linguística.

4.3 Discussão dos resultados

Tendo como base as discussões sobre gramática e ensino, seja pela via do ensino tradicional (Vieira; Gueiros, 2020) ou pela via da prática de análise linguística (Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022), as análises da coordenação e da subordinação elucidam alguns pontos comuns quando o assunto é a abordagem da coordenação e da subordinação: i) descrição dos nomes e conceitos da língua sem promover qualquer reflexão sobre o uso; ii)

prescrição de regras em caixas de textos como forma de adicionar uma discussão a essas descrições; iii) exercícios de base estrutural que trabalham apenas habilidades metalinguísticas.

No que diz respeito ao ponto i, a aplicação da metalinguagem é uma característica forte da *Contextualizando a gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, uma vez que é exigido do aluno o aprendizado do conceito de orações coordenadas e subordinadas, bem como o exercício taxonômico (e mnemônico, diga-se de passagem) do conjunto de subclassificações de cada um desses conteúdos apresentados.

Sobre o ponto ii, as regras prescritas não são uma constante no material, porém elas não têm nenhuma funcionalidade dentro das caixas de texto que apresento (cf. figura 10). As regras em questão apontam para a artificialidade da língua e não mostram, por exemplo, nenhuma aplicabilidade delas na produção de um texto ou na análise da língua por meio de algum produto textual.

No tocante ao ponto iii, as questões presentes nos exercícios da gramática são todas de ordem estrutural, com exercícios que exigem poucos mecanismos e poucos movimentos reflexivos por parte dos alunos da educação básica, dialogando, assim, com uma das características postuladas por Mendonça (2022): enunciados que promovem a classificação e a identificação de terminologias linguístico-gramaticais.

Pensando em tudo isso, a gramática escolar escolhida para análise foge até do que prega o seu próprio título “*contextualizando a gramática*”, uma vez que não se vê, na obra, a adoção da prática de análise linguística ou até mesmo de uma mescla entre o ensino de gramática tradicional e esse tipo de prática. O que identifiquei na obra é um conjunto de descrições gramaticais, com apresentação de subclassificações e exercícios que pouco exercem a prática reflexiva dos discentes. É importante ressaltar nesse espaço que a proposta da gramática, de acordo com a apresentação do material, é a seguinte:

“[...] acreditamos que a apreensão de conceitos restritos a uma língua artificial e estática, focada na simplicidade perigosa do ‘certo’ e ‘errado’, contribui infinitamente para a disseminação de ideias enganadas sobre a língua e sobre a visão que temos dela. Nesta nova edição, buscamos justamente contextualizar a gramática. Com o cuidado de não utilizar o texto como pretexto para o ensino de regras cristalizadas, procuramos ampliar a teoria adequando-a à nossa realidade. Assim, nesta obra, texto e contexto são a fonte de todo o estudo” (Cordeiro; Coimbra, 2009, p. 3).

Nesse contexto, destaco uma inconsistência entre as promessas formuladas pela obra e suas efetivas realizações. Embora se autodenomine contextualizadora, observa-se uma

dissonância quando se analisam os conteúdos de coordenação e subordinação, que não são adequadamente guiados por tal contextualização. Ademais, embora a obra afirme que utiliza o texto ao fazer descrições gramaticais, não se observa a incorporação de nenhum gênero textual para abordar os tópicos propostos.

5 Algumas palavras finais

O propósito deste estudo consistiu em examinar a abordagem da coordenação e da subordinação em uma gramática escolar brasileira, utilizando como fundamento teórico a Linguística Aplicada de natureza transdisciplinar, aliada a pesquisas sobre gramática que distinguem o ensino de gramática tradicional da prática de análise linguística. Para atender a esse objetivo, optou-se por analisar a obra *Contextualizando a gramática*, de autoria de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra, por ser uma referência amplamente difundida nas escolas públicas da Paraíba e servir como base para a minha prática de ensino como professor de uma instituição de ensino superior do referido estado.

Diante de tudo o que foi abordado neste artigo, sobretudo na seção de análises, é perceptível que, mesmo sendo uma gramática publicada após a consolidação da ciência linguística, a fonte ainda perpetua a abordagem do ensino de gramática tradicional. Isso se evidencia pelo fato de ela se concentrar exclusivamente na descrição de nomenclaturas linguísticas, apresentar regras artificiais, negligenciar a demonstração do funcionamento do conteúdo dentro de um contexto textual e aplicar questões de base estrutural que servem unicamente para a identificação de termos.

É válido destacar, para termos de conclusão, que este trabalho proporciona a oportunidade para a análise de outras gramáticas de natureza escolar, especialmente aquelas publicadas após os anos 2000, período que, segundo Gueiros (2019), marca a consolidação da Linguística. Essa análise visa capacitar professores e futuros professores de Língua Portuguesa a refletir criticamente sobre os materiais utilizados na rede básica de ensino.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BRASIL. **Currículo mínimo e a duração dos cursos de Letras** (parecer nº 283/1962). Conselho Federal de Educação (CFE), 1962.

CORDEIRO, L.; COIMBRA, N. A. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2009.

DUARTE, M. E. Coordenação e subordinação. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 205-224.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEIROS, L. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa (1979-1999)**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. *In*: GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 61-73.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.

MENEZES, V. L.; SILVA, M. M. dos S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. **Linguística aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-48.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: FABRÍCIO, B. F. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-25.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, M. **Sintaxe** (Coleção Linguística para o Ensino Superior). São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, N. T. do N. **Gramática Tradicional e Tradição Sociodiscursiva em Gramáticas Escolares de Língua Portuguesa da década de 2000**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC): Letras-Português**. Catolé do Rocha: EDUEPB, 2016.

SILVA, A. R. C. da. Gramatização, teorias linguísticas e ensino: análise de uma gramática escolar do português. In: **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, v. 20, n. 3. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2016, p. 452-480.

SILVA, A. R. C. da. **Variação, mudança linguística e português do Brasil na Grammatica Portugueza: Curso Superior (1920[1887]), de João Ribeiro (1860-1934)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

VIEIRA, F. E.; GUEIROS, L. Historiografia da Linguística e ensino de língua portuguesa: da gramática tradicional à tradição sociodiscursiva. In: BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. **Questões em Historiografia da Linguística**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 208-255.

Artigo recebido em: 06-02-2024 Artigo aprovado em: 05-05-2024 Artigo publicado em: 23-05-2024