

Representações teórico-metodológicas em instrumentos (meta)linguísticos: as concepções de língua, de gramática e de ensino subjacentes às Gramáticas Escolares Brasileiras Contemporâneas

Theoretical-methodological representations in (meta)linguistic instruments: the concepts of language, grammar and teaching underlying the Contemporary Brazilian School Grammars

Sheila Fabiana de Pontes Casado*
Edmilson Luiz Rafael**

RESUMO: As Gramáticas Escolares Brasileiras Contemporâneas constituem-se tanto instrumentos linguísticos normativos quanto produtos didáticos. Da função didática exercida por esses instrumentos, subjazem as concepções teóricas (Carvalho; Perez, 2001; Antunes, 2003). Diante disso, neste fragmento da pesquisa-referência, objetivamos apresentar as concepções teóricas de língua, de gramática e de ensino subjacentes à didatização do verbo em GEBC. Metodologicamente, a pesquisa é caracterizada como qualitativa e classificada como documental. Em termos procedimentais, realizamos um levantamento das gramáticas com função didática em circulação entre 2001 e 2020. A partir do estado da arte e aplicados os critérios de seleção (*pertencimento, unicidade autoral, atualização e tendência metodológica predominante*), foram selecionadas três obras: *Gramática* (Faraco; Moura; Maruxo, 2018), *Aprender e praticar gramática* (Mauro Ferreira, 2019) e *Gramática: texto, reflexão e uso* (Cereja; Vianna, 2020). Analiticamente, consideramos os princípios teórico-metodológicos subjacentes à exposição teórica, relacionando-os à exposição do conteúdo. Os resultados mostraram que, em GEBC, a *língua* é entendida em duas perspectivas: instrumento de interação e sistema; a *gramática* assume uma dupla dimensão: normativa e normativa + internalizada. Quanto ao ensino, associam-se perspectivas de ensino prescritivo e produtivo, configurando a didatização das GEBC em diferentes *proposituras didáticas*. Por fim, conclui-se que a normatividade prevalece

ABSTRACT: Contemporary Brazilian School Grammars are both normative linguistic instruments and didactic products. Underlying the didactic function performed by these instruments are theoretical conceptions (Carvalho; Perez, 2001; Antunes, 2003). Therefore, in this reference research fragment, we aim to present the theoretical concepts of language, grammar, and teaching underlying the didacticization of the verb in the Contemporary Brazilian School Grammars. Methodologically, the research is characterized as qualitative and classified as documentary. In procedural terms, we have surveyed grammars with didactic functions in use between 2001 and 2020. Based on the state of the art and applying the selection criteria (authorship, authorial uniqueness, up-to-dateness, and predominant methodological trend), three works were selected: *Grammar* (Faraco; Moura; Maruxo, 2018), *Learning and Practicing Grammar* (Mauro Ferreira, 2019), and *Grammar: Text, Reflection, and Use* (Cereja; Vianna, 2020). Analytically, we considered the theoretical and methodological principles underlying the theoretical exposition, relating them to the content presentation. The results showed that, in the Contemporary Brazilian School Grammars, language is understood from two perspectives: as an instrument of interaction and as a system; grammar assumes a dual dimension: normative and normative + internalized. Regarding teaching, prescriptive and productive teaching perspectives are associated, configuring the didacticization of the Contemporary Brazilian School Grammars in different didactic proposals.

* Mestrado em Linguagem e Ensino (UFCG), Doutoranda em Linguagem e Ensino (UFCG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4442-078X>. E-mail: sheilacasado29@hotmail.com.

** Doutorado em Linguística Aplicada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>. E-mail: edluizrafael@gmail.com.

como mentora epistemológica, atravessada por representações paradigmáticas mais reflexivas.

PALAVRAS-CHAVE: Categoria verbo. Ensino. Gramática. Língua. Gramáticas escolares.

Finally, it is concluded that normativity prevails as an epistemological mentor, shaped by more reflective paradigmatic representations.

KEYWORDS: Verb category. Teaching. Grammar. Language. School grammars.

1 Introdução: palavras iniciais de mais uma etapa

O presente artigo apresenta um recorte analítico do estudo de tese de doutorado¹ em andamento, cujo foco é a configuração do processo de didatização do conhecimento especializado sobre língua/gramática considerado para o ensino, a partir da análise de gramáticas escolares brasileiras em circulação nas duas últimas décadas. Desse objeto investigado, tratamos das representações teórico-metodológicas contidas em gramáticas escolares (GE), especificamente sobre as concepções de língua, gramática e ensino subjacentes às Gramáticas Escolares Brasileiras Contemporâneas.

Para uma breve contextualização do nosso objeto, consideramos que as gramáticas são instrumentos linguísticos que estabelecem normas e regras, fornecendo um aparato categorial e conceitual para a descrição de uma língua (Auroux, 1992), com base em um padrão linguístico convencionalizado, constituindo-se, assim, um gênero. O gênero *gramática* tem assumido no contexto brasileiro duas formas, as quais são denominadas: i) *gramáticas especializadas*, as destinadas à formação linguística acadêmica, e ii) *gramáticas escolares*, as destinadas ao contexto escolar. No conjunto das *gramáticas especializadas*, incluímos tanto as gramáticas de base filológico-normativa quanto as gramáticas elaboradas pelos linguistas, as de base científica.

Embora não se configure um instrumental de uso obrigatório no contexto escolar, tem sido utilizado pelos professores como referência tanto para a utilização em sala de aula quanto para busca de informações e/ou formação linguístico-gramatical, conforme registra Neves (2022), e tem servido como material-base para estudantes/consulentes interessados na aquisição desses saberes de forma independente. Isso posto, mostra-se problemática a utilização da *ferramenta gramática* sem que seus consulentes tenham consciência dos princípios teórico-metodológicos que sustentam sua elaboração. Logo, conhecer a identidade metodológica da gramática é fundamental para sua seleção.

¹ A pesquisa referida está em desenvolvimento por meio do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) e é vinculada à linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente. O estudo é certificado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, número: 75200923.4.0000.5182, e orientado pelo professor Dr. Edmilson Luiz Rafael.

No presente artigo, denominaremos nosso objeto de Gramáticas Escolares Brasileiras Contemporâneas, doravante GEBC. A investigação tratada aqui parte do pressuposto de que os princípios teóricos estruturantes desses instrumentos normativo-escolares são determinantes para a sua configuração metodológica e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos pretendidos. Nesse sentido, a análise realizada nesta etapa da pesquisa foi norteada pela seguinte questão: *quais princípios teóricos de língua, de gramática e de ensino estão contemplados no processo de didatização da categoria linguística verbo nas GEBC?*

Embora estudos voltados à transposição didática/didatização já tenham sido desenvolvidos no âmbito da produção científica nacional, um levantamento realizado por nós sobre o estado da arte de pesquisas desenvolvidas no contexto universitário nas últimas duas décadas - as quais tinham como objeto a análise e a descrição de manuais de gramáticas-, revelou que dos 43 (quarenta e três) estudos catalogados, nenhum se voltou à didatização do verbo em GEBC. Diante dessa lacuna, o presente estudo se mostra como uma resposta científica, visto que fornece de forma inédita uma caracterização teórico-metodológica de GEBC.

Considerando o caráter aplicado deste estudo, as análises correspondem ao atendimento do seguinte objetivo específico: *caracterizar as concepções teóricas de língua, de gramática e de ensino subjacentes aos modelos didáticos das GEBC publicadas/editadas entre 2001 e 2020.*

Para tanto, valemo-nos de dados coletados em três obras gramaticais: *Gramática* (GE1), de Faraco, Moura e Maruxo; *Aprender e praticar gramática* (GE2), de Mauro Ferreira; e *Gramática: texto, reflexão e uso* (GE3), de Cereja e Vianna. A seleção dessas obras foi feita após a realização de um levantamento das gramáticas escolares em circulação nos últimos vinte anos. Depois disso, aplicamos critérios de seleção (*pertencimento, unicidade autoral, atualização e tendência metodológica predominante*, explicados na parte metodológica deste artigo), por meio dos quais chegamos ao estabelecimento do nosso recorte. Das obras selecionadas, analisamos os capítulos destinados à exposição do verbo, bem como analisamos os textos de exposição teórica das obras, contidos nas partes introdutórias dos projetos didáticos analisados, tendo em vista alcançar o objetivo supracitado.

Estruturalmente, o presente artigo apresenta, além desta parte introdutória, uma discussão teórica fundamentada em dois eixos. No primeiro, caracterizamos as GEBC enquanto material didático elaborado para subsidiar o ensino de língua/gramática e, no segundo, mobilizamos os conceitos de língua, de gramática e de ensino. Em seguida, apresentamos as bases metodológicas e caracterizamos a pesquisa no campo da qualitatividade, situando a natureza documental do estudo (Le Goff, 1990; Paiva, 2019), assim como os procedimentos

adotados para o alcance do objetivo supracitado. Na sequência, é estabelecida uma discussão sobre os principais resultados obtidos e, por fim, sintetizamos os aspectos mais relevantes, observados na seção *Palavras finais de mais uma etapa*².

2 Pressupostos teóricos: um bom lugar para mobilizar os conceitos-base

Nesta seção discursiva, apresentamos os principais conceitos teóricos que abrangem a presente abordagem, organizados em dois eixos. No primeiro, fazemos uma caracterização das GEBC no bojo dos materiais didáticos e, no segundo, mobilizamos os conceitos de língua, de gramática e de ensino. Aqui, as GEBC constituem produtos normativos-didáticos no âmbito da (re)textualização dos conhecimentos linguístico-gramaticais considerados para o ensino de língua/gramática. Por assim serem, estão seguramente fundamentados em bases teóricas (Carvalho; Perez, 2001; Antunes, 2003).

2.1 As gramáticas escolares brasileiras contemporâneas no campo dos materiais didáticos para ensino de língua/gramática

As gramáticas são elaboradas por meio do célebre processo de gramatização. Segundo Aurox (1992, p. 65), entende-se por gramatização o processo que se ocupa de “descrever e instrumentar uma língua com base em duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: o dicionário e a gramática”.

No Brasil, o século XIX historiciza um período notável na produção de gramáticas. A finalidade da produção desses instrumentos é estabelecer um padrão normativo que explique as estruturas inerentes ao funcionamento da língua/linguagem. De maneira técnica, o *gênero gramática*, conforme denomina Borges Neto (2016), tem se constituído em dois formatos: *gramáticas especializadas* e *gramáticas escolares*. É importante ressaltar que essas formas, *especializada* e *escolar*, tanto diferem quanto estabelecem pontos comuns.

Em comum, compartilham a natureza normativa do instrumento e diferem, essencialmente, quanto ao público-alvo e objetivo, visto que as *gramáticas especializadas* apresentam o conhecimento científico-gramatical mais aprofundado, enquanto as *gramáticas escolares* apresentam uma linguagem acessibilizada para atender às necessidades do campo educacional. Sobre a subdivisão das gramáticas nesses dois grupos, cabe-nos assentar que o que

² A expressão *Palavras finais de mais uma etapa* faz referência à publicação de mais um aspecto analisado na didatização das GEBC. O primeiro, o da Propositura discursiva, foi publicado na revista Caderno Seminal., dossiê temático Estudos gramaticais e ensino, n. 48 (2024).

denominamos *gramáticas especializadas* compreende as gramáticas tradicionais, aquelas de base filológico-normativas, bem como as gramáticas produzidas pelos linguistas, aquelas de base científica; e as *gramáticas escolares* são aquelas elaboradas, exclusivamente, com preocupações pedagógicas e que são mais próximas das gramáticas tradicionais.

Para o presente estudo, conforme consta na seção metodológica, as gramáticas analisadas foram as que exercem função escolar.

Feita essa contextualização e especificada a natureza do nosso objeto de estudo, passamos à caracterização da *gramática escolar*, um instrumento (meta)linguístico normativo-didático.

De acordo com Lewandowski (1986), a gramática com função escolar é aquela:

[...] gramática que sirve de base a la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con criterios pedagógico-didáticos y que – reina acuerdo en este punto – no es una versión simplificada de una gramática seleccionada ni de un modo lingüístico; partiendo de los presupuestos psicológicos y socioculturales, ha de tener en cuenta, junto a ideas de teoría del aprendizaje, especialmente los objetivos del estudio (Lewandowski, 1986, p. 164).

Do que o autor conceitua, podemos depreender que essa (re)construção não se configura como uma simplificação dos conhecimentos científicos elaborados, pois, se assim fosse, apresentaria muitas limitações no aspecto metodológico que, certamente, comprometeriam a validade e a qualidade do conhecimento produzido historicamente e considerado basilar para a formação humana. Elaborado para atender aos critérios pedagógicos, a produção desse gênero se dá por meio do processo nomeado por Chevallard (1991) de transposição didática, o qual nomeamos didatização, cujo fundamento está na (re)construção dos conhecimentos considerados pedagógicos.

É a realização desse processo que gera os objetos de ensino (Lino de Araújo, 2014) materializados nas gramáticas escolares. Esse processo é fundamentado em bases teóricas que se configuram metodologicamente para alcançar os objetivos pretendidos na atividade de ensino, para a qual a transmissão *ipsis litteris* dos conhecimentos científicos não condiz.

Para Silva (2006), a gramática escolar é:

[...] todo aquele manual de uso facultativo que, sendo utilizado em contexto escolar, se diz destinado ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática (Silva, 2006, p. 245).

Em sentido restrito, as GEBC cumprem um papel importante no campo dos materiais didáticos referenciais para o ensino de língua, particularmente da língua portuguesa brasileira, visto que tornam acessíveis os conhecimentos gramaticais considerados para o ensino, além de

dispor de um conjunto de atividades práticas e questões complementares. A esse respeito, Neves (2022) revela a expressiva parcela de professores que recorre a esses instrumentos para diferentes fins (formação e informação) - 66% dos professores pesquisados por ela.

Por sua vez, Silva (2006) afirma que as gramáticas escolares são ferramentas didáticas consagradas no campo da formação linguística. Elaboradas a partir do conhecimento linguístico-gramatical científico, ao se situarem no campo didático, assumem um nível de linguagem acessível para que a exposição contida em seu projeto possa ser compreendida no contexto da formação escolar básica, assim como estabelecem uma ponte com as designações das instâncias reguladoras (Silva, 2006).

Em termos de orientação teórica, esse autor afirma que as gramáticas escolares têm suas raízes na normatividade, e Vieira (2018) acrescenta que o fundamento para a produção das gramáticas tradicionais é estatutário do Paradigma Tradicional de Gramatização. Isso descortina as bases epistemológicas do processo de gramatização em todo o mundo e, conseqüentemente, da gramatização brasileira, refletida na construção das gramáticas escolares, sem desconsiderar as novas frentes paradigmáticas.

Essas considerações remontam ao curso do ensino de língua portuguesa no Brasil, no qual a gramática era, e muitas vezes ainda é, estudada de forma descontextualizada e abstrata. No entanto, as novas perspectivas paradigmáticas foram deslocando essa visão transmissiva de um modelo ideal de língua, que inclusive têm atravessado a produção das gramáticas escolares e vêm projetando nelas uma perspectiva de estudo da estrutura mais descritiva e funcional para a compreensão da linguagem (Neves, 1994; Borges Neto, 2022).

Isso não significa o abandono das bases teóricas gregas que forneceram “o lineamento taxionômico, conceitual, metodológico e ideológico para a gramatização dos vernáculos europeus a partir do século XIV, e se tornou o modelo hegemônico de tudo o que foi feito em termos de gramática no Brasil”, segundo Silva (2015, p. 31). A esse respeito, Borges Neto (2013) observa que houve uma espécie de *naturalização* da teoria desenvolvida pelos gramáticos tradicionais, em que as designações e as formas de organização do sistema linguístico foram aceitas enquanto instrumentação para padronização do conhecimento gramatical produzido sobre língua e gramática. Vale ressaltar que, até o momento dos estudos gramaticais, não foram criadas novas designações que melhor sistematizem a língua do que o aparato categorial e conceitual instituído pela gramática tradicional, justificando, assim, sua manutenção.

Quanto à sua produção e sua finalidade, Vieira (2018, p. 28) historiografa que “ao longo da história dos livros de gramática no Brasil, não raros autores de gramáticas de referência

elaboravam suas versões pedagógicas, redigidas com a finalidade principal de se tornarem instrumentos didáticos nas aulas de língua portuguesa”. Isso deixa clara a necessidade da autonomia do gênero escolar. Assim, é a finalidade e o contexto de uso/circulação (acadêmica → escolar) quem determinam a forma das gramáticas.

Destacamos, porém, que a configuração escolar evidencia o hiato entre o conhecimento gramatical científico e o pedagógico, demarcando o lugar dos métodos e técnicas concernentes à atividade de ensino. Essa mudança de forma (*especializada* → *escolar*) implica uma transformação de natureza contextual (acadêmica → escolar) e evidencia o hiato entre o conhecimento gramatical científico e o conhecimento gramatical pedagógico, demarcando o lugar dos métodos e das técnicas concernentes à atividade de ensino. Para exemplificar as diferentes naturezas desses universos, poderemos citar, por exemplo, a acessibilização da linguagem para os diferentes níveis de escolaridade, reflexões sobre práticas sociais de uso da língua/linguagem em diálogo com a normatividade, atividades práticas etc.. Além disso, é importante destacar que, além dos conteúdos factuais determinados no currículo, a didatização é orientada pelo princípio do desenvolvimento de habilidades, visando à aquisição de conceitos de forma lógica para sua aplicabilidade prática (Libâneo, 2005).

De acordo com Vieira (2016, p. 34-35), as gramáticas escolares “[...] têm como finalidade maior servir ao ensino de língua ‘materna’, em particular ao ensino do conhecimento metalinguístico e regras de correção morfosintática [...]”. Essa assertiva é reiterada por Borges Neto (2013, p. 70), quando ele diz que “a função das gramáticas escolares é apresentar – sob a forma de um conjunto de regras – a variedade linguística considerada “correta” pelos gramáticos”. Todas essas características asseguram a esses instrumentos o lugar da normatividade.

Salienta-se que é incontestado o papel das gramáticas escolares. O que se discute é a orientação didático-paradigmática, visto que a função do ensino de gramática é contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos falantes (Travaglia, 2009; Borges Neto, 2022).

Para finalizar, declaramos que as gramáticas escolares constituem recursos didáticos referenciais para o ensino de língua e sua gramática e se assentam na normatividade, visto que a função desses instrumentos linguístico-normativos é disciplinar os usos da língua.

2.2 Mobilizando os conceitos de língua, gramática e ensino

Historicamente, observa-se que a elaboração de materiais didáticos é orientada teoricamente. Tendo isso dito, considerando a tríade: língua, gramática e ensino como objetos

teóricos e pragmáticos, reconhecemos as determinações de um elemento sobre os outros, constituindo, assim, uma rede de forças na qual o entendimento que se tem de língua reflete sobre a concepção de gramática e, ambos, incidem na configuração do ensino (Travaglia, 2009). Por se tratar de uma discussão teórica, mobilizamos os conceitos aqui apresentados como objetos não neutros, em processo de construção e determinados sócio-historicamente.

Iniciaremos a discussão a partir das noções de língua. Para tanto, estabelecemos o percurso que toma a língua como objeto de estudo da linguística (Saussure, 2006), isso é, do estruturalismo linguístico saussuriano até as discussões atuais, visto que antes do estruturalismo eram focados aspectos da língua a partir de fases como a fase da gramática normativa, a fase filológica e a fase da gramática histórico-comparativa (Silva; Araújo, 2014).

Nesse contexto evolutivo dos estudos da língua/linguagem, o estruturalismo constituiu um paradigma que demarcava novos objetivos, inserindo-a no campo da linguística. Para o estruturalismo, a língua está no lado oposto ao da fala, visto que a língua é coletiva, social e sistemática, enquanto a fala é individual e assistemática (Saussure, 2006). Estabelecido o objeto de estudo da linguística, os estudos linguísticos avançam sob diferentes concepções que conciliam a orientação de compreensão da língua em seus aspectos estruturais e funcionais (Neves, 1994).

De acordo com Rabenhorst (2002, p. 2), a “noção central do estruturalismo, como a própria expressão já anuncia, é a de estrutura, entendida como um todo no qual as partes só ganham sentido em relação umas às outras”. Nessa perspectiva, apenas a língua pode ser explicada a partir do sistema estruturado, em razão de sua estabilidade, contrária à fala, que é dinâmica. Com o estabelecimento do estruturalismo, inaugurou-se a concepção de língua em caráter sincrônico, embora o foco ainda fosse estrutural. Em resposta adversa a esse paradigma, surgiram novas formas de abordagens teóricas que lançam um olhar mais amplo a respeito das restrições estruturais e avançam em direção ao reconhecimento da língua como instrumento de interação, vista não apenas em suas propriedades estruturais, mas a partir de uma perspectiva descritiva.

À vista dessas possibilidades, a língua é considerada um instrumento para a realização da linguagem, uma atividade social interativa, um conhecimento adquirido por meio das experiências linguísticas vivenciadas, compreendida como uma construção histórico-social (Vygotsky, 2001), estruturada sistematicamente. Bakhtin e Volochinov (1986), nessa mesma vertente, afirmam que a língua é viva e evolui historicamente no contexto da comunicação real. Essa afirmativa é corroborada por Orlandi (2013, p. 52), para quem a língua se deslocou “de uma concepção de língua como sistema e arranjo de relações abstratas” e “vai se passando para

uma noção de língua considerada em suas características concretas, de uso, no mundo”, constituindo-se, assim, em um instrumento de interação também sistematizado.

Deliberada essa noção, passamos às discussões sobre as concepções de gramática. Isso é feito com base em Possenti (1996), Franchi (2006) e Travaglia (2009), em razão de esses autores concordarem quanto ao reconhecimento das diferentes dimensões da gramática. Nas palavras de Possenti (1996), gramática representa um “conjunto de regras”. Por sua vez, esse entendimento abrange três dimensões dessas regras, que compreendem tanto a concepção de gramáticos e linguistas quanto dos falantes. Assim, é compreendida como um conjunto de regras que: “devem ser seguidas”, de fato “são seguidas” e que “o falante da língua domina” (Possenti, 1996, p. 63). O primeiro sentido faz referência à instrumentação da língua retratada em um aparato sistemático, a normatividade; o segundo compreende a descrição das regras que de fato são mobilizadas pelos falantes na construção dos enunciados e, por último, a gramática também é reconhecida como um sistema internalizado pelos falantes, adquirido por meio da experiência linguística com outros falantes. Como se vê, cada uma dessas dimensões difere em sua natureza e, ao mesmo tempo, complementam-se no sentido de melhor compreender a multifacetada sistemática que envolve o estudo da gramática enquanto objeto teórico e pragmático.

Franchi (2006, p. 25) assegura que “[...] todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou pelo menos a interioriza desde a tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas”, para se referir à gramática internalizada. Ele define a gramática normativa como “o conjunto sistemático de normas para falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” e a gramática descritiva como “um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (Franchi, 2006, p. 16-22).

A noção de gramática enquanto saber linguístico apreendido de forma experiencial também é compartilhada por Travaglia (2009), para quem a gramática também pode ser entendida em uma perspectiva normativa e também descritiva. A gramática normativa é entendida como um conjunto de normas a ser seguido por quem pretende falar e escrever “corretamente”; a gramática descritiva se ocupa de descrever as regras realmente mobilizadas pelos falantes na construção dos enunciados práticos. Dessa forma, o saber linguístico, a gramática normativa e também a descritiva, configuram-se como os três possíveis tipos de

gramática latentes ao ensino de língua materna. Cada dimensão gramatical subentende uma concepção de língua e, conseqüentemente, uma concepção de ensino. Mobilizados esses conceitos, passamos a teorizar as noções de ensino.

Para Libâneo (2005, p. 23), o ensino “corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução”. Portanto, associa-se sempre o ensino à educação escolar, embora o ensino possa ser realizado em espaços formais e não formais. O autor acrescenta que, na atividade de ensino, “[...] se combinam objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação ativa por parte dos alunos” (Libâneo, 2005, p. 77), isso é, a aprendizagem. Quanto à principal função da atividade de ensino, ele afirma ser a de garantir a transmissão e assimilação dos bens culturais, ou seja, os conteúdos considerados para o ensino, associados ao desenvolvimento de habilidades, de modo que esse conhecimento seja útil à atuação social dos sujeitos.

Devido ao nosso interesse incidir sobre o ensino de gramática, tomamos as possibilidades conciliatórias dos tipos de ensino a partir das três noções estabelecidas por Halliday, Strevens e McIntosh (1974), para quem essa atividade pode ser classificada como prescritiva, descritiva e produtiva. O ensino prescritivo ocupa-se de prescrever as regras e estabelecer as normas de como a língua deve ser usada; o ensino descritivo cumpre a função de descrever como a língua/linguagem (oral/escrita) real está estruturada gramaticalmente; e o ensino produtivo está voltado para a ampliação da capacidade linguística que o falante já possui, habilitando-o para além da descrição, mas sim para a atuação nas diversas situações comunicativas práticas, como a produção e a compreensão de textos (Halliday; Strevens; McIntosh, 1974).

Tendo em vista a caracterização de cada tipo de ensino, é crucial entendermos que cada um deles equivale, na verdade, a formas adicionais que ajudam a compreender, explicar e ampliar a capacidade linguística dos falantes. À vista disso, mostram-se complementares por atenderem, respectivamente, a objetivos distintos no processo de ensino de língua, combinando a compreensão de sua organização interna à sua funcionalidade, de modo que, associados, os diferentes tipos de ensino podem enriquecer a compreensão sobre a língua, desde que definidos seus propósitos.

Em síntese, a compreensão sobre essas diferentes concepções torna mais clara a intrínseca relação entre a língua, como um sistema funcional convencionado por uma comunidade, por meio do qual é organizada a comunicação entre os falantes e regido por um conjunto de regras, a gramática. Esse conjunto de regras também é um saber próprio dos falantes, adquirido por meio das experiências languageiras. De forma sistemática, essa gramática é materializada nos manuais e serve de referência para a formação linguística, a qual é organizada por meio da

atividade de ensino. Conforme se vê, essas concepções estão implicadas e se amalgamam na construção dos objetos de ensino contidos nas gramáticas escolares.

3 Os fundamentos metodológicos empreendidos

O presente estudo inscreve-se no campo da Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2013). Nesse contexto, compreenderemos como se estruturam os princípios concernentes à elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua/gramática. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa (Paiva, 2019) por ser a que nos permite compreender e interpretar as marcas linguísticas, implícitas e/ou subjacentes às GEBC, aos conceitos materializados na didatização da categoria linguística verbo e nos textos de abertura dos projetos didáticos analisados. No que tange à sua caracterização, a pesquisa é classificada como documental (Le Goff, 1990).

Dada a questão e o objetivo especificados na seção introdutória, ocupamo-nos aqui de apresentar os caminhos trilhados para a realização deste estudo. O delineamento metodológico começou com o estabelecimento do objeto de análise. Assim, para a constituição do corpus supracitado, foi necessário realizar, inicialmente, um levantamento³ das obras gramaticais em circulação entre os anos de 2001 e 2020 com destinação escolar e apresentadas em volume único. Esse levantamento foi realizado a partir da oferta de gramáticas em livrarias virtuais e resultou no total de 28 gramáticas (ver Casado e Rafael (2024) para conferir as obras catalogadas).

Considerada a significativa quantidade de obras em circulação no mercado editorial, foi necessário estabelecer alguns critérios de inclusão para a seleção do objeto a ser analisado, e-los: i) *pertencimento* (seleção de gramáticas elaboradas por autores de livros didáticos distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático); ii) *unicidade autoral* (apenas uma obra por autor ou por grupo de autores); iii) *atualização* (produção mais recente publicada); e iv) *tendência metodológica predominante*. A aplicação desses critérios nos permitiu constituir um *corpus* representativo dos perfis gramaticais escolares em circulação, resultando na seleção de três obras, apresentadas no quadro a seguir.

³ O estado da arte mencionado na parte introdutória será apresentado na pesquisa-base.

Quadro 1- Corpus de GEBC selecionado

Grupo	Tendência metodológica predominante	Autor(es)	Obra(s)	Nº de páginas	Edição/Ano	EDITORA
1	Prescritiva	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto Moura e José Hamilton Maruxo Jr.	Gramática	584	20ª/2018	Ática
2	Textual	William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna	Gramática: texto, reflexão e uso	584	6ª/2020	Atual
3	Aplicada	Mauro Ferreira do Patrocínio	Aprender e praticar gramática	832	4ª/2019	FTD

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados analisados foram provenientes dos discursos de exposição teórica das obras, bem como dos capítulos destinados à exposição do verbo, explicados na seção analítica.

Para esta versão analítica, o direcionamento para o tratamento dos dados foi o seguinte: primeiro, examinamos os princípios teórico-metodológicos subjacentes às exposições teóricas das obras e, em seguida, analisamos os discursos estruturantes da exposição do conteúdo considerado para o ensino (verbo), evidenciando a relação entre as perspectivas teorizadas e as realizadas. Para a discussão e comprovação das concepções identificadas em cada modelo didático, são apresentados excertos das obras pertencentes aos dois universos supracitados, devidamente acompanhados de sua referência.

A seguir, apresentamos como as concepções de língua, de gramática e de ensino se solidarizam nessa dupla concretização, discursivo-teórica e didático-metodológica, na produção das GEBC.

4 Primeiras impressões: as concepções de língua, de gramática e de ensino subjacentes às GEBC

A presente análise objetiva verificar as concepções de língua, de gramática e de ensino subjacentes às GEBC em circulação nas duas últimas décadas.

Em termos organizacionais, a presente seção está subdividida em três blocos. No primeiro, mostramos a relação estabelecida entre a noção de língua e como ela se concretiza na didatização do verbo subjacente às GEBC. No segundo, isso é feito a partir da observação das noções de gramática e, no terceiro, isso é feito a partir das noções de ensino subjacentes aos modelos didáticos analisados. Para tanto, apresentaremos excertos extraídos das seções teóricas e das partes destinadas à exposição do verbo para evidenciar que as concepções de língua, gramática e ensino estão imanentes a esses instrumentos (meta)linguístico-normativo escolares.

Todas as três gramáticas analisadas apresentam uma parte destinada às discussões teóricas. Na GE1, situa-se na *Introdução*; na GE2, situa-se na *Parte 1*; e na GE3, situa-se na *Unidade 1* da obra. O segundo conjunto analisado corresponde a(s) parte(s) das gramáticas destinadas à exposição do verbo. Na GE1, essa exposição foi feita em um bloco; na GE2, a

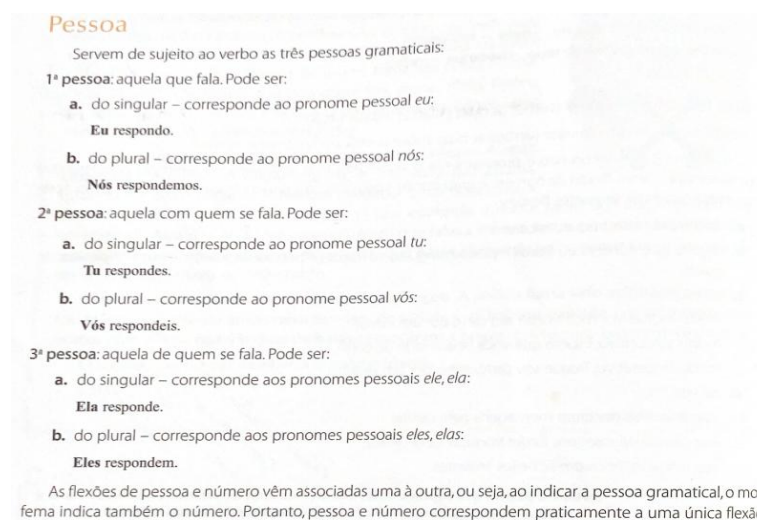
análise foi realizada em duas unidades; e na GE3, foram analisados dois capítulos, conforme nominalização contida nelas.

4.1 As concepções de língua subjacentes às GEBC

Nesta seção, apresentaremos excertos extraídos das seções teóricas e das partes destinadas à exposição da categoria em foco para evidenciar as concepções de língua imanentes a esses instrumentos (meta)linguístico-normativo escolares. Antunes (2003, p. 39) assegura que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*”. À vista disso, identificamos que a **concepção de língua** nas GEBC assume dois princípios teóricos: língua como sistema e língua como instrumento de interação. A demonstração de como essas noções são materializadas nas GEBC é evidenciada aqui por meio de exemplos da parte didática e de recortes teóricos.

A GE1 é a mais centrada na normatividade, pois a concepção teórica de língua é refletida na exposição do conteúdo analisado, com ênfase na prescrição de regras voltadas para regulação do “bom” uso da língua. Na GE1, a “língua é entendida como um conjunto de regras partilhadas por uma comunidade” (GE1, 2018, p. 16). Embora sua orientação teórica esteja centrada na perspectiva apresentada, reconhecem que “a língua é viva e dinâmica”. Essa declaração está relacionada à eternidade das regras, visto que discordam de tal feito, pois defendem que a linguagem sofre influências dos usos e contextos, embora prime pelo padrão da língua escrita. Para situar bem sua ênfase na escrita, apresentam as diferenças entre as modalidades falada e escrita, evidenciando a estabilidade dessa, fenômeno que favorece a padronização, foco da obra. Conferir exemplo apresentado na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Concepção de língua na didatização do verbo na GE1



Fonte: Retirado de Faraco, Moura e Maruxo (2018, p. 304).

A escolha didática para a exposição dessa categoria permite que observemos dois pontos: primeiro, a ênfase na relação pronominal canônica, na qual as pessoas gramaticais que, de fato, figuram no falar do brasileiro não são contempladas (*a gente, você/vocês*); segundo, a ênfase na regra de concordância entre pessoa e número, desconsiderando quaisquer formas de desvios. Segundo Vieira (2018), essas características correspondem a traços constitutivos do Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG), depreendendo-se dessa preocupação didática a noção de língua enquanto sistema.

No projeto didático **Aprender e praticar gramática** (GE2), a língua é conceituada como uma “forma particular de linguagem utilizada por um determinado povo para se comunicar por meio da palavra ou escrita” (GE2, 2019, p. 12) e entendida em suas dimensões formal e não formal (oral e escrita), como uma ferramenta por meio da qual as pessoas se comunicam. Assim, faz referência ao fenômeno da variação linguística, um aspecto bem latente na obra analisada, tanto nas discussões teóricas quanto em algumas estratégias da didatização. Sobre a variedade de prestígio, a GE2 especifica que “a variedade padrão [...] tem emprego em situações muito específicas e é usada quase exclusivamente na escrita” (GE2, 2019, p. 18). A expressão “*muito específicas*” nos remete às situações de comunicação monitoradas que demandam o emprego de uma linguagem mais formal. Sobre esse aspecto, o gramático registra que “a relação falante-ouvinte; a situação de comunicação; o assunto; o ambiente e a intencionalidade” são elementos-chave da comunicação (GE2, 2019, p. 18). Das marcas linguísticas apresentadas, depreende-se que da GE2 subjaz a noção de língua enquanto instrumento de interação. Para corroborar essa orientação teórica, apresentamos um excerto que contempla esses aspectos na didatização do verbo.

Figura 2 – Concepção de língua na didatização do verbo na GE2



Fonte: Retirado de Ferreira (2019, p. 344).

Conforme se pode ver, os aspectos discutidos teoricamente são refletidos na exposição do conteúdo. A utilização dos gêneros textuais que ilustram situações de interação (diálogos transcritos) reflete a ideia de que a forma se realiza nos atos de comunicação. De acordo com a representação disposta acima, a língua dispõe de recursos capazes de demarcar processos/ações em desenvolvimento, assumindo tanto a forma simples quanto a forma composta (verbos plenos

e locuções). Em dada exemplificação, a língua é evidenciada como ferramenta para a realização da linguagem, a qual é estruturada gramaticalmente.

O mesmo princípio teórico, que reconhece a língua como instrumento de interação, é notado na **Gramática: texto, reflexão e uso (GE3)**. Nessa obra, a língua é entendida como “um produto da cultura e da vida em sociedade e que está em constante transformação”, sendo definida como “um fenômeno social que resulta da interação verbal entre interlocutores e se manifesta por meio de enunciados concretos” (GE3, 2020, p. 19).

Na figura 3 abaixo, apresentamos um recorte da obra, no qual podemos perceber como essa noção teórica se materializa. Nele, observa-se que, primeiro, os autores conceituam a flexão verbal. Em seguida, recorrem a um gênero textual (poema) para exemplificar como o verbo se comporta quando flexionado. Na explicação contida abaixo, é estabelecida a relação entre o emprego dos pronomes pessoais retos aos atos de comunicação, referenciando-se *quem fala, com quem se fala e de quem se fala*. Outro elemento que merece lugar na análise da GE3, assim como ocorre na GE2, é o lugar das formas *você/vocês* na gramaticalização feita, que registra a convenção dessas formas e a progressiva substituição do *tu* e *nós* na comunicação do português brasileiro.

Figura 3 – Concepção de língua na didatização do verbo na GE3

Flexão dos verbos
As flexões dos verbos, isto é, as variações que eles apresentam, são indicativas de número, pessoa, modo, tempo e voz. A seguir você vai conhecer algumas delas.

Flexão de número e pessoa
Leia este poema:

Infinito amor
Vamos brincar de amor? Eu te amo, tu me amas... — Pra sempre? — Por três semanas!

(Sylvia Orthof. A poesia é uma magia. 17. ed. São Paulo: Atual, 2009, p. 11. © by herdeiros da Sylvia Orthof.)

No poema, o verbo **amar** foi conjugado; isto é, foi flexionado em duas pessoas: **eu** e **tu**. As pessoas do verbo são as mesmas do discurso, ou seja, as mesmas que envolvem qualquer ato de comunicação, e podem estar no singular ou no plural:

- 1ª pessoa (aquele que fala): eu (ou nós);
- 2ª pessoa (aquele com quem se fala): tu, vós, você, vocês;
- 3ª pessoa (aquele ou aquilo de que se fala): ele, ela, eles, elas.

Fonte: Retirado de Cereja e Viana (2020, p. 342).

Na concepção imanente a essa obra, a língua é vista, essencialmente, na perspectiva do reconhecimento das variedades e realizada na tríade: enunciado, texto e discurso. As variedades linguísticas são consideradas um fenômeno comum às línguas e se caracterizam como “diferentes modos de usar uma língua” (GE3, 2020, p. 37). Além disso, estão relacionadas a

fatores extralinguísticos e são por eles determinados. Com expresse reconhecimento das variedades linguísticas, os autores da GE3 defendem que:

Embora a norma-padrão se distancie dos usos efetivos da língua [...] é preciso reconhecer que ela existe e é direito de todos os falantes ter [sic] acesso a ela e às suas regras [...] O que não se pode admitir é que uma variedade linguística seja considerada melhor ou mais correta que a outra [...] Esses comportamentos [...] não têm nenhum fundamento científico, contra os quais devemos nos posicionar, a fim de construir uma sociedade mais justa e menos preconceituosa também no aspecto linguístico (GE3, 2020, p. 38).

É flagrante nessa proposta a compreensão de língua como um fenômeno social realizado de forma plural por meio das variedades linguísticas. Esse princípio é considerado basilar na teorização contida na obra. Na exposição das propriedades verbais é onde se vê, de forma majoritária, as recomendações e preceitos da norma-padrão, visto que nas atividades práticas propostas são contempladas diversas situações que envolvem, além da aplicabilidade dos conceitos normativos, o estudo semântico, interpretativo e produtivo.

Dos exemplos e excertos apresentados, depreendemos que a noção de língua na GE1 está focada na prescritividade, configurando-se como um sistema de regras e normas. Nas GE2 e GE3, observamos que a língua passa a ser vista em sua dinamicidade e, assim, é entendida como um instrumento de interação dinâmico e heterogêneo.

4.2 As concepções de gramática subjacentes às GEBC

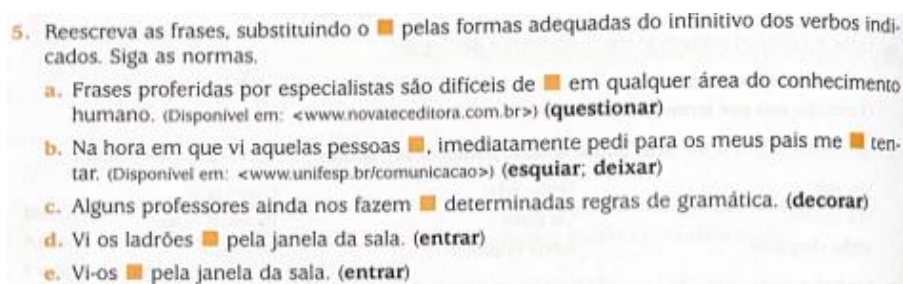
A fim de fundamentar nosso entendimento a respeito das noções de gramática fundantes dos modelos didáticos analisados, apresentamos as caracterizações desse princípio presente na GE1, na GE2 e na GE3. Faraco, Moura e Maruxo (2018) declaram sobre a GE1:

Esta é uma *gramática normativa*, porque ela descreve e estabelece regras a serem seguidas por todos aqueles que querem falar e escrever de acordo com a norma-padrão. A norma-padrão é aquela empregada nas situações *formais* de comunicação pelos meios de comunicação em geral (imprensa escrita, rádio, televisão, publicidade etc.), pelos escritores e, de maneira geral, pela elite social e econômica. O falar regional, a linguagem coloquial, as gírias e tudo o que caracteriza situações *informais* não são levados em conta na norma-padrão (Faraco; Moura; Maruxo, 2018, p. 16).

Diante do exposto, então, o propósito da obra é instrumentar seu consulente por meio da apresentação de um conjunto de regras e estabelecimento de normas que devem ser aplicadas para que ele alcance a excelência na atividade escrita da língua em atendimento ao padrão linguístico idealizado a partir dos escritores literários. Esse é o ideal reforçado no curso da exposição do verbo.

A seguir, apresentamos uma amostra extraída de atividade proposta, tendo em vista ser ainda mais conspícuo esse fenômeno prescritivo. Podemos ressaltar que o formato de atividade proposto na GE1 cumpre a função de resgatar formas convencionadas pela gramática tradicional, inclusive preservando a dimensão frasal, na qual se sobrepõe o atendimento à norma, a identificação categorial e de suas propriedades, sobretudo orientada pela correção e adequação da língua ao uso normativo, conforme podemos conferir.

Figura 4 – Concepção de gramática na didatização do verbo na GE1

- 
5. Reescreva as frases, substituindo o [] pelas formas adequadas do infinitivo dos verbos indicados. Siga as normas.
- Frases proferidas por especialistas são difíceis de [] em qualquer área do conhecimento humano. (Disponível em: <www.novateceditora.com.br>) (**questionar**)
 - Na hora em que vi aquelas pessoas [], imediatamente pedi para os meus pais me [] tentar. (Disponível em: <www.unifesp.br/comunicacao>) (**esquiar; deixar**)
 - Alguns professores ainda nos fazem [] determinadas regras de gramática. (**decorar**)
 - Vi os ladrões [] pela janela da sala. (**entrar**)
 - Vi-os [] pela janela da sala. (**entrar**)


Fonte: Retirado de Faraco, Moura e Maruxo (2018, p. 304).

Na GE2, a gramática é entendida como “um sistema de regras de funcionamento da língua” (GE2, 2019, p. 12). O autor não assume explicitamente seu pertencimento a uma noção de gramática, como se vê na GE1, mas reconhece dois tipos de gramáticas: a normativa e a internalizada. Essa é conceituada como um “sistema de regras que constituem a estrutura de funcionamento do idioma e que são assimiladas naturalmente pela prática por todos os falantes”; aquela é a “teoria que, tomando como referência os usos da língua consagrada pelos escritores clássicos, juristas, gramáticos, acadêmicos, etc., descreve, sistematiza e propõe um conjunto de normas e orientações para falar/escrever” (GE2, 2019, p. 13). São essas duas bases que se veem na teorização, bem como na didatização da obra.

Figura 5 – Concepção de gramática na didatização do verbo na GE2

Modo verbal

Suponha esta conversa entre três colegas de escola:



Os três interlocutores usaram formas de **modos verbais** diferentes para exprimir suas atitudes em relação aos dois fatos verbais (*viajar* e *voltar*). Assim:

- **viajarei** — exprime atitude de certeza ⇒ modo indicativo
- **voltasse** — exprime atitude de hipótese ⇒ modo subjuntivo
- **volte** — exprime pedido ⇒ modo imperativo

Modo é, portanto, a flexão verbal que possibilita ao falante revelar sua própria atitude em relação ao fato expresso pelo verbo.

Os exemplos do diálogo acima mostram que existem três modos verbais:

Modo indicativo	Modo subjuntivo	Modo imperativo
Fazem parte desse modo as formas verbais que exprimem atitude de certeza.	Constituído pelas formas verbais que exprimem atitude de hipótese, dúvida, desejo etc.	Fazem parte desse modo as formas que exprimem ordem, pedido, conselho, convite, ameaça etc.

Fonte: Retirado de Mauro Ferreira (2019, p. 344).

Nesse exemplo, a noção de gramática é associada à de sistema estrutural, funcional e contextual, respectivamente. Associação representada pelas falas contidas nos balões que demonstram como os modos verbais exprimem atitudes (certeza, dúvida, ordem etc.) em relação ao falante. Na sequência, é feita a caracterização teórica do modo verbal, contemplando os aspectos normativo e descritivo, respectivamente. Esse é um exemplo de como a obra estrutura didaticamente a exposição do verbo, não significando que toda a configuração metodológica assumida nessa conciliação, pois, na exposição do conteúdo, predomina a norma. O que se observa é uma conciliação entre as concepções de gramática internalizada e normativa. Esse é mais um exemplo que reitera a noção de língua enquanto instrumento de interação.

Os autores da GE3 enquadram sua construção em uma tripla concepção de gramática: normativa, internalizada e descritiva. Nos termos dos autores, assim a enquadram:

Esta obra concentra aspectos que pertencem tanto à **gramática normativa** – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da norma-padrão: ortografias, flexões, concordâncias, [sic] etc.) e descritivos (a descrição das classes e categorias) – quanto à **gramática de uso** (que amplia a gramática internalizada do falante) e ainda à **gramática reflexiva** (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso) (Cereja; Magalhães, 2016, p. 559).

Essa determinação aparece descrita na 5ª edição da obra, publicada em 2016. A obra se caracteriza, portanto, como normativa por estabelecer normas e regras para a construção discursiva; como internalizada (de uso) por reconhecer que os falantes possuem um conhecimento sobre a sistemática da língua que os permite construir enunciados inteligíveis; e como descritiva (reflexiva), por buscar, por meio do método empreendido, conduzir o falante à

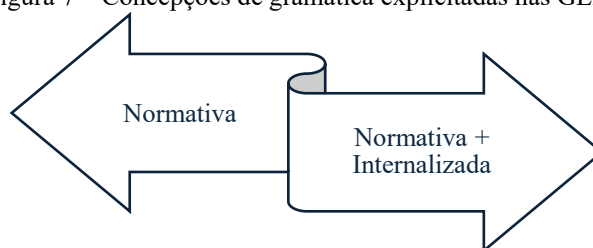
compreensão do funcionamento desse sistema, indicando como as estruturas da língua são materializadas na linguagem. A respeito da designação **gramática de uso**, Travaglia (2009) afirma que ela corresponde à **gramática internalizada**. Cabe-nos situar que o que os autores denominam de gramática reflexiva diz respeito ao que designamos de teoria adicional que, na didatização realizada, aponta para o estudo contextualizado dos textos, o qual pode ser observado nas atividades práticas propostas, conforme demonstrado na figura abaixo.



Fonte: Retirado de Cereja e Viana (2020, p. 237).

Abaixo, consta um quadro figurativo que representa a identidade gramatical das GEBC.

Figura 7 – Concepções de gramática explicitadas nas GEBC



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Por fim, resta-nos dizer que as GEBC assumem a conciliação entre duas concepções de gramática: normativa e internalizada. A perspectiva descritiva é vista como uma teoria adicional, pois não cumpre a função de descrever estruturas reais contidas em enunciados. O que se vê é uma abordagem de interpretação e compreensão dos textos. Não caracterizando, assim, nenhuma base teórica das GEBC como descrita.

4.3 Concepções de ensino subjacentes às GEBC

Passando agora para as **noções de ensino** materializadas nas GEBC, reconhecemos ser intrínseca a relação entre as concepções de gramática e as de ensino, uma vez que Travaglia (2009) assegura que o desenho metodológico é contornado por orientações teóricas.

De fato, essa relação é estabelecida. Está implicitamente definido na GE1, obra que assume uma noção de gramática normativa, que a organização do tratamento didático é

direcionada por um ensino prescritivo, por ser guiada pela prescrição de regras e normas em direção à aquisição da norma-padrão escrita da língua. Já nas GE2 e GE3, reconhecemos a associação entre as gramáticas normativa e internalizada. Nelas, o ensino reflete uma dupla orientação: é tanto prescritivo quanto produtivo. É prescritivo por recomendar o atendimento às convenções em determinadas situações e é produtivo por conduzir o consulente ao alcance desse saber por meio da compreensão do seu próprio conhecimento linguístico, mediado pela análise e interpretação de gêneros textuais orais e escritos, reconhecendo o lugar da norma e das variedades, respectivamente.

O que nos parece já esclarecido a partir da análise dos modelos didáticos das GEBC é que tipos de ensino “não são mutuamente exclusivos, podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos”, conforme declaram Halliday, Strevens e McIntosh (1974, p. 260).

A predominância de um aspecto em detrimento de outro se deve, justamente, à força teórica exercida sobre a determinação metodológica. Portanto, com base nas observações de Carvalho, Perez (2001) e Antunes (2003) a respeito da orientação teórica sobre as práticas de ensino, estendemos a estruturação das GEBC no domínio de instrumentos (meta)linguísticos materializadores de concepções teóricas encapsuladas nas formas didáticas assumidas.

Os deslocamentos teórico-metodológicos que ainda precisam ser observados são mais espaços reservados, de fato, à descrição. Em razão de esses instrumentos linguísticos serem modelos didáticos de base para a formação linguística, necessitam de mais possibilidades para a compreensão da estrutura em uma perspectiva científica (Borges Neto, 2016).

Em síntese, observamos que as GEBC estão fundamentadas em noções de língua, gramática e ensino que ora diferem, ora se amalgamam. Esse fenômeno não interfere na qualidade da obra, mas serve de base para a seleção de um instrumento linguístico normativo-didático que atenda aos objetivos e ao modelo de aprendizagem pretendido por seu consulente.

5 Palavras finais de mais uma etapa

Buscamos, nesta etapa da pesquisa, reconhecer na organização teórico-metodológica de três gramáticas escolares (*Gramática*, Faraco; Moura; Maruxo; *Aprender e praticar gramática*, Mauro Ferreira; *Gramática: texto, reflexão e uso*, Cereja; Vianna) as concepções de língua, de gramática e de ensino subjacentes à didatização do verbo, visto o lugar desses instrumentos metalinguísticos na orientação da formação linguística nacional.

À vista do objetivo pretendido, chegamos a três constatações. A primeira é que a concepção de língua imanente às GEBC é norteadora da arquitetura metodológica dos projetos

didáticos analisados. Isso significa que, predominantemente, as obras assumem duas perspectivas de língua: uma mais voltada à noção de sistema, como na GE1; e outra que a reconhece majoritariamente como instrumento de interação, como a GE2 e a GE3, nas quais o sistema funciona como um agente solidário estruturador. A segunda constatação diz respeito à dimensão representacional da gramática. Em todas as obras, predomina o caráter normativo. Contudo, há aquelas que reconhecem o conhecimento linguístico internalizado dos falantes, as situações de uso da língua como espaços de realização da identidade linguística, assim como reconhecem que certos contextos de fala exigem polidez. É isso que justifica a necessidade de aquisição da norma culta. Por último, constatamos haver uma relação intrínseca entre as concepções de gramática e de ensino: quando predomina a gramática normativa, o ensino assume um viés prescritivo; quando se reconhecendo a gramática internalizada, o ensino assume um viés produtivo.

Portanto, concluímos que as concepções epistemológicas apresentadas na didatização do verbo nas GEBC evidenciam o lugar-comum ocupado pela normatividade no ensino de língua/gramática, em diálogo com a Linguística Aplicada. Essa conciliação abrange o reconhecimento da língua como um saber adquirido por meio das experiências linguísticas, como uma ferramenta social materializada na linguagem (a qual se adapta às situações de fala) e como um sistema estruturado gramaticalmente. O papel das gramáticas é ampliar a competência linguística dos consulentes.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: UNICAMP, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Larud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BORGES NETO, José. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. *In: Anais do VIII Congresso da ABRALIN*. Natal: RN, 2013. p. 1-7. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BORGES NETO, José. Gramática do português brasileiro. *In: FARACO, Carlos Antônio; VIEIRA, Francisco Eduardo (org.). Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 267-292.
- BORGES NETO, José. **História da gramática**. Curitiba: UFPR, 2022.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.; PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer do professor, *In*: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.), **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 107-124.

CASADO, Sheila Fabiana de Pontes; RAFAEL, Edmilson Luiz. Um estudo sobre a (re)textualização em gramáticas pedagógicas brasileiras contemporâneas: o aspecto da propositura discursiva. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 48, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/79448>. Acesso em: 13 mar. 2026. DOI: <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.79448>

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Gramática – texto, reflexão e uso**. São Paulo: Atual, 2016.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. **Gramática: texto, reflexão e uso**. São Paulo: Atual, 2020.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Gramática**. São Paulo: Ática, 2018.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2019.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In*: NEGRÃO, Esmeralda Vailati.; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 12-33.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MCINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1974.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEWANDOWSKI, Theodor. **Diccionario de Lingüística**. Madrid: Ediciones, Cátedra, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2005.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito *In*: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Org.) **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA Revista de Linguística**, São Paulo, vol. 38, p. 109-127. 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

RABENHORST, Eduardo Ramalho. Sobre os limites da interpretação: O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. **Prim@ Facie** – ano 1, n. 1, p. 1-17, 2002. Disponível em: <https://www.redalas.net/repositorio/sobre-os-limites-da-interpretacao-odebate-entre-umberto-eco-e-jacquesderrida>.

SILVA, Antonio Carlos da. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias**, Braga. 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8125/4/CAPA%20DA%20TESE.pdf> Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Ageirton dos Santos; ARAÚJO, Denize de Oliveira. **Introdução à linguística**. João Pessoa: IFPB, 2014.

SILVA, Francisco Eduardo Vieira da. Análise dialógica dos textos de apresentação de gramáticas escolares do português. **Encontros de Vista**, Recife, vol.15, n. 1, p. 35-52. 2015. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4630>.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. Cultrix, São Paulo: 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

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

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

Artigo recebido em: 16/09/25 | Artigo aprovado em: 16/04/26 | Artigo publicado em: 01/07/26