

Um gesto de leitura sobre a produção acadêmica: sentidos de gramática que emergem

A gesture of reading academic production: emerging grammar directions

Munick Maria Hasselstron Tres*

Desenvolvemos um gesto de leitura e interpretação dos discursos presentes na produção acadêmica, que tomam a relação entre gramática e ensino como objeto de reflexão e estudo, buscando identificar quais representações de gramática e bases teóricas as orientam. Este trabalho é transdisciplinar, partindo da Análise do Discurso de corrente francesa, baseada em Pêcheux, relacionando-se com a História das Ideias Linguísticas e a Linguística Aplicada. A bibliografia apresenta o que é a AD, a HIL e a LA; o que é uma produção acadêmica; a história da gramática, dentro e fora do Brasil, e como se dá seu processo de ensino. Para encontrar tais produções, utilizamos as palavras-chave ensino; gramática, e selecionamos para constituir o *corpus* de análise, quatro artigos de publicações dos últimos cinco anos (2009 a 2013) do *site* da SciELO. Para analisar, foram selecionadas sequências discursivas dos artigos, as quais apresentaram um constante movimento de ida e vinda entre o velho (ensino tradicional de gramática; língua imaginária) e o novo (gramática do texto; língua fluída). Pela análise concluímos que o ensino de base gramatical passa por uma reconstrução de sentidos e adaptação de métodos, visando à transformação deste processo, tornando-o relevante e contextualizado.

Palavras-chave: Produção acadêmica. Ensino de Gramática. Análise do Discurso. História das Ideias Linguísticas. Linguística Aplicada.

We developed a gesture of reading and interpreting discourses found in academic productions, which takes the relationship between grammar and teaching as an object of reflection and study, while seeking to identify which representations of grammar and theoretical basis guide them. This is an interdisciplinary work, based on the French Discourse Analysis of Pecheux, related to the History of Linguistic Ideas, as well as Applied Linguistics. The review of the literature presents the AD, HIL and LA concepts; what an academic production is; the history of grammar in and out of Brazil, and its teaching process. To find such productions, we used the keywords "teaching" and "grammar", and selected four articles published within the last five years (2009-2013) on the SciELO site to make up corpus of analysis. For the analysis, we selected discursive sequences of the articles that presented a constant back and forth movement between the old (traditional grammar teaching; imaginary language) and the new (grammar text; fluid language). The analysis concluded that grammar teaching going through a period of rebuilding directions and adaptation of methods aiming at the transformation of this process, thus making it relevant and contextualized.

Keywords: Academic production. Grammar Teaching. Discourse Analysis. History of Linguistic Ideas. Applied Linguistics.

* Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Professora do Centro Educacional Exponencial, Chapecó/SC – Brasil. E-mail: munick@unochapeco.edu.br.

Introdução

Considerando, de acordo com as orientações da Linguística Aplicada, que a gramática é um instrumento linguístico, que em sua origem não foi pensada para uma função pedagógica, o estudo referente ao ensino da gramática é importante para analisar como é discursivizado esse processo nas produções acadêmicas da atualidade.

A gramática desenvolveu-se anteriormente aos estudos linguísticos, e recebeu qualificadores diferenciados no decorrer do percurso: normativa, descritiva, estrutural, gerativa, funcional, de uso, teórica, geral, internalizada, etc. Além da diversidade de nomes, as gramáticas se diferenciam pela finalidade para a qual se aplicam.

O estudo da gramática não deve ser tomado como objeto de ensino, pois, quando abordada de forma descontextualizada, não é um instrumento linguístico eficiente. O que se espera hoje é uma abordagem gramatical voltada às práticas de linguagem, privilegiando a interação e a construção de sentidos nos discursos orais ou escritos.

O que se pretende com a análise dos escritos científicos atuais sobre gramática e ensino é identificar quais concepções de gramática e perspectivas teóricas fundamentam os autores, tendo como base teórica a Análise do Discurso de corrente francesa, em uma relação transdisciplinar com a História das Ideias Linguísticas (HIL) e a Linguística Aplicada (LA), considerando, assim, a história essencial para que o gesto de interpretação dos discursos seja coerente.

Este relatório é composto por uma fundamentação teórica organizada em tópicos, os quais abordam conceitos referentes às palavras-chave da pesquisa. Na sequência apresenta-se a metodologia utilizada, seguida da análise dos artigos selecionados, considerações finais e referências.

Sobre AD, HIL e LA

A Análise do Discurso (AD) é uma linha de estudo que:

[...] não trata da língua nem da gramática [...]. Ela trata do discurso, [...] que etimologicamente tem a ideia do curso, do percurso, do movimento. [...] Na AD, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho constitutivo do homem e da sua história. [...] Ela concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. (ORLANDI 2002, p.15).

Quando se elabora um discurso, o qual abrange toda forma de expressão e comunicação, o que é dito traz nas entrelinhas uma carga de informações e conhecimentos subjetivos, que constituíram aquele sujeito ao longo de sua trajetória de vida. Conforme Orlandi (2002), Pêcheux argumenta que não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia.

Conforme Orlandi (2002), a Análise do Discurso se constitui nos anos 60, no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Para ela, não se separa a forma e o conteúdo, por isso a língua é vista não apenas como estrutura, mas acontecimento.

O discurso é o meio pelo qual o sujeito busca significar-se. Para Orlandi (2002), o discurso não é apenas transmissão de informações, pois a linguagem põe em relação sujeitos que são afetados pela língua e pela história, e que também produzem sentidos. Seus efeitos são múltiplos e variados, daí a definição de discurso como efeito de sentidos entre locutores. A autora diz que a linguagem é linguagem porque faz sentido, e a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.

Todo o discurso é produzido em um determinado tempo, o que diferencia os discursos de um mesmo sujeito em momentos diferentes da história. As produções acadêmicas científicas se configuram dentro desta perspectiva, que compreende todas as condições de produção dos discursos.

De acordo com Orlandi (2002), existem dois eixos confluentes que constituem o discurso, o da memória e o da atualidade, o que gera um interdiscurso, que é aquilo que é dito antes, em outro lugar, independentemente.

“O objetivo da Análise do Discurso não é encontrar uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que constituem o que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”. (ORLANDI, 2002, p. 26). Um mesmo discurso é passível de diferentes interpretações, o que o transforma é o processo de significação de cada sujeito. Então, o que a AD prega é a existência de verdades discursivas. Para fazer a análise de um discurso é necessário preocupar-se com as condições de produção, as quais compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória. Orlandi (2002) chama estas condições de contexto sócio-histórico e ideológico e afirma que a AD se constitui em um espaço disciplinar que relaciona a Linguística com as Ciências Sociais.

Pensando a respeito da História das Ideias Linguísticas (HIL), a qual surge no Brasil na década de 80, de forma singular e liderada por Orlandi, Horta Nunes (2007) explica que se trata de uma visão histórica das Ciências da Linguagem, a qual concebe instrumentos linguísticos como gramáticas e dicionários como objetos discursivos. A HIL preocupa-se com a história de um saber (meta)linguístico e tem uma função social de validação e de legitimação pelo reconhecimento da teoria e sua história, respeitando os limites da interpretação.

Tratando sobre Linguística Aplicada (LA), de acordo com Celani (1992), “[...] a LA seria um mediador entre descrições teóricas e atividades práticas diversas [...], isto é, uma atividade, e não um estudo teórico, que usa os resultados de estudos teóricos para o ensino de línguas”. (p. 18).

Por se tratar de uma área da Linguística relativamente nova, a LA ainda não é bem compreendida pelos profissionais de Letras. Em princípio, ocupava uma

área mais destinada à pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, posteriormente, aumentou a diversidade de temas incluindo estudos sobre tradução, interpretação, análise do discurso, formação de professores, etc. Conforme expõe Celani (1992), a LA não é uma disciplina presa à Linguística, mas uma extensão desta, a qual cria inúmeras outras possibilidades de estudo sobre a linguagem. A partir do surgimento da LA, a Linguística “desvencilha-se também da falsa identidade única com o ensino de línguas”. (CELANI, 1992, p. 21).

Em outras palavras, utilizando as conclusões de Moita Lopes (1996), a Linguística Aplicada é uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar, que focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais.

Pensando sobre AD e HIL em uma perspectiva transdisciplinar, tornamos os objetos discursivos de análise documentos históricos e científicos, como explica Horta Nunes (2007):

Visto que a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, ela traz uma contribuição considerável para o estudo da história das ideias linguísticas. Tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos as suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas. (p.110).

“Isso mostra a concepção de que o campo de “uma” ciência não é um espaço homogêneo, mas sim constituído a partir de diferentes discursos”. (HORTA NUNES, 2007, p. 121). Para o autor, a relação entre disciplinas afirma-se na inseparabilidade entre sujeito, língua e história, considerando a história das ciências da linguagem.

O que é produção acadêmica/produção do conhecimento?

Segundo Auroux (2008), não há saber sem transmissão. Para que uma produção acadêmico-científica aconteça é necessário que haja algum conhecimento elaborado, porém nem todo saber é necessariamente representado, havendo saberes tácitos, simplesmente ocultados nas práticas, mas que são eminentemente transmissíveis.

Transmitir e divulgar os conhecimentos são funções da produção acadêmica, a qual se envolve completamente pelo espírito científico. A sociedade é vista, nas palavras de Guimarães (2009), como o destinatário do conhecimento científico,

dando assim, ao povo, *status* de participante no processo de construção do conhecimento. Este começa a ser elaborado nas escolas, universidades e projetos oriundos de instituições públicas ou privadas.

Há uma separação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, porém, como expõe Valente (2003), esses dois saberes são caracterizados por uma transposição de conteúdos que têm origem no saber científico.

A produção científica é construída a partir de pesquisas, as quais são elaboradas na ânsia pela descoberta e reformulação dos caminhos que levam ao conhecimento. Quando se produz um artigo científico, não se esquece dos conhecimentos construídos anteriormente acerca do assunto abordado, nem se desconsidera a reformulação destes no futuro. Auroux (2008) nomeia esses conhecimentos anteriores como horizontes de retrospectação.

Guimarães (2009) indica que existem diferentes tipos de circulação do conhecimento. Há aquele que é elaborado para a comunidade científica, em que locutor e interlocutor são especialistas. Para este, faz-se uso de línguas específicas de cada domínio da ciência. Há também os discursos que buscam alcançar a sociedade, tendo como destinatário o público, o qual espera os resultados das pesquisas científicas.

Orlandi (2001, p. 149) considera a divulgação científica como “discursos da ciência fazendo seu percurso na sociedade e na história” e, de acordo com a autora, a produção científica é indissociável da ciência, tecnologia e administração (governo).

Valente (2003) cita Chevallard para explicar que, de tempos em tempos, ocorrem crises no saber ensinado, devido ao ensino funcionar diretamente ligado ao ambiente social no qual se insere. Segundo o autor, essas crises ocorrem porque o saber/conteúdo envelhece.

Hoje, as teorias se constroem rapidamente e desaparecem na mesma velocidade. Com isso, os pesquisadores de hoje devem justificar o porquê de suas pesquisas, comprovando a relevância do tema e apresentando quais os benefícios que ela supostamente trará.

Com base em Pestre, Valente (2003) aponta que a Nova História das Ciências (NHC) redefine o uso da palavra Ciência para o plural, CIÊNCIAS, para fugir à reificação, reconhecendo o cientista como um sujeito formado e moldado dentro de um contexto social e histórico e não como um puro sujeito conhecedor, entre outros.

A sociedade está dividida entre pesquisadores, público e mídia, os quais, segundo Guimarães (2009), têm seus papéis específicos no processo de formulação e circulação do conhecimento. A pesquisa é algo que se vincula diretamente à política, pois existem procedimentos regulamentados que devem ser seguidos. Guimarães (2009) chama esse caráter político de Política Científica, que de algum modo controla o que se deve ou não pesquisar.

Mesmo a ciência se dirigindo sempre para o viés da lógica, observação e provação, quem elabora os artigos científicos são sujeitos carregados de subjetividades. Por isso, pesquisas sobre um mesmo tema podem apresentar, na visão de Bachelard (1996), a respeito de problemas diferentes, soluções científicas

em estágios maturacionais diferentes. Os horizontes de retrospectão de Auroux é que possibilitam aos cientistas/pesquisadores totalizar os conhecimentos e fazer uso deles em seu trabalho. São esses horizontes o que chamamos de referência e que aparecem como bibliografia nas produções acadêmicas.

As produções acadêmicas visam, depois de concluídas, serem divulgadas. Atualmente, as tecnologias são o centro da construção e transferência de conhecimentos, e as tecnologias da linguagem as responsáveis pela maior parte das divulgações científicas. Auroux (2008) aponta a instrumentação como geradora de novas descobertas e novos objetos, o que faz da ciência algo em movimento.

Concluimos o que é produção de conhecimento/ciência com base na exposição de Auroux (2008, p. 152):

A ciência, com efeito, não é uma realidade do mundo externo relativamente intangível sob a usura do tempo como são os monumentos; ela depende das aptidões individuais e é necessário que elas sejam produzidas; em outros termos, é necessário reproduzir a ciência.

Então, para produzir conhecimento é preciso que ocorram reprodução e inserção histórica, para que o discurso científico seja possível e não mera ficção.

Gramática

Origens

Não é possível datar o início das preocupações sobre a linguagem, pois, conforme Auroux (1992), o aparecimento das considerações gramaticais foi resultado de um processo dentro de um intervalo de tempo consideravelmente longo. O autor expõe que a primeira análise gramatical não nasceu da necessidade de falar uma língua qualquer, mas de compreender um texto.

O estudo da gramática é bastante antigo, como aponta Faraco (2008). Ela começou a ser pensada desde os babilônios e hindus, porém a gramática como conhecemos hoje é de criação greco-romana. Conforme Auroux (1992), a gramática propriamente dita só nasce dois séculos antes de nossa era, na atmosfera filológica da Escola de Alexandria. O interesse prático da gramática se estende da filologia e se torna simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las. De acordo com Faraco (2008), próximo à era cristã, os gregos dedicaram-se, na famosa biblioteca de Alexandria, a estudar com cuidado a produção literária dos seus autores consagrados.

Os gregos procuraram, nos textos literários, formas fixas da linguagem, encontrando ali aspectos da métrica, ortografia, pronúncia, a divisão das palavras por

classes, a estrutura das orações e o uso das figuras de linguagem, entre outros aspectos da língua. Além disso, criaram métodos que até hoje são úteis para a edição crítica de textos clássicos (literários, filosóficos, religiosos).

Conforme Aurox (1992, p. 85), “em geral, se data o aparecimento de considerações gerais sobre a estrutura das línguas ou com a gramática especulativa medieval ou com a gramática de Port-Royal (1660)”. Já, segundo Faraco (2008), foi por meio dos estudos gregos que resultou o ramo específico da gramática, a qual teve como primeiro autor um erudito alexandrino chamado Dionísio Trácio, do século II a.C., com uma obra que foi modelo para muitos estudos gramaticais posteriores.

O objeto da gramática era, portanto, a língua escrita e literária, e seu objetivo era descrever a língua e estabelecer um modelo a ser seguido por todos que escreviam. Os manuais eram organizados com uma descrição da estrutura das sentenças, a classificação das palavras e a apresentação de sua morfologia. Havia também um capítulo com as questões de estilo e figuras de linguagem.

A primeira gramática latina foi criada por Varrão, o qual a descreveu como “a arte de escrever e falar corretamente; e de compreender poetas”. (FARACO, 2008, p. 139). Sobre as ciências da linguagem, segundo Aurox (2008), foi a partir do Renascimento que notáveis mudanças ocorreram a respeito do domínio dos objetos. O Renascimento marcou o eixo da segunda revolução técnico-linguística, da qual fazem parte a gramatização e a imprensa. Ocorre a revolução tecnológica da gramatização, que é a definição de vernáculos como instrumentos linguísticos, sob a pressão do surgimento de Estados-nação.

Os vernáculos, segundo Faraco (2008), são línguas herdeiras das diferentes variedades do latim popular falado. A diferenciação se deu pela desintegração do império e as sucessivas invasões dos povos germânicos, ou seja, pelo contato do latim com as línguas de outros povos.

Segundo Faraco (2008), somente por volta do século IX d.C. é que aparecem os primeiros textos escritos nas novas línguas. As gramáticas do Grego e do Latim se tornaram a base de aprendizagem das línguas, as quais possuem características homogêneas, mas também características específicas. Houve proximidade entre as gramáticas de diferentes línguas. No contexto em que se explorava a gramática, o objetivo era o domínio das habilidades da fala e da escrita.

Na tentativa de descentralizar o poder linguístico exercido pelo latim, intelectuais passam a se apoiar sobre uma cultura e uma prática codificada de vernáculos. De acordo com Aurox (1992), a imprensa permitiu a multiplicação dos textos e a difusão dos mesmos, mudando a dimensão do fenômeno da escrita, o que proporcionou às ciências humanas investimento social e econômico superior às ciências da natureza entre os séculos XV e XVII.

Aurox (1992) argumenta que: “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas

tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. (AUROUX, 1992, p. 65).

Foi entre os séculos XV e XVI que se começou a estudar gramaticalmente as línguas vernáculas devido à necessidade de normatizar e unificar estas línguas, as quais estavam se tornando línguas nacionais e até imperiais, como é o caso do português e do castelhano. A gramática, enquanto instrumento linguístico, também pode ter por finalidade o ensino de línguas estrangeiras. O surgimento de gramáticas em diferentes línguas possibilitou a transferência de conhecimentos que se acumulavam em uma única língua, pois compreendendo a sistematização da língua foi possível traduzir e compreender os escritos. Todo o desenvolvimento dos saberes linguísticos está relacionado às implicações sociais, de poder e de prática, tornando essas transformações fenômenos culturais.

Uma gramática contém pelo menos uma categorização das unidades, exemplos, regras mais ou menos explícitas para construir enunciados e um conteúdo relativamente estável, segundo Auroux (1992). O autor conclui que o processo de gramatização nunca termina, porque as línguas evoluem e é difícil definir até onde se pode levar esse processo. Uma língua é gramatizada quando podemos falá-la, (lê-la) e aprendê-la com a ajuda apenas dos instrumentos linguísticos disponíveis.

Auroux (1992) afirma que após a gramatização nasceu a gramática geral, que se propôs a ser a ciência do que é comum em todas as línguas e apoiou-se principalmente nas línguas clássicas, latim e grego. Segundo o teórico, a gramatização foi um modo de a Europa, o ocidente, conhecer e dominar o resto do mundo.

As primeiras gramáticas do português, conforme expõe Faraco (2008), apareceram a partir de 1536 com o auge político de Portugal. A mais famosa dessas gramáticas é a de João de Barros, publicada em 1540, o qual definiu gramática como: “um vocábulo grego: quer dizer ciência de letras. E segundo a definição que lhe deram os gramáticos, é um modo certo e justo de falar e escrever, colhido do uso e da autoridade dos barões doutos”. (FARACO, 2008, p. 145).

A gramatização brasileira do Português se dá, por um lado, como o movimento oposto ao da gramatização na Europa. Orlandi (2000) afirma que a gramática enquanto objeto histórico é lugar de construção e representação de unidade e identidade – Língua/Nação/Estado. No Brasil, o surgimento do processo de gramatização iniciou a partir da metade do século XIX e teve a função de diferenciar o Português do Brasil do utilizado em Portugal, resignificando tanto a língua quanto os saberes a respeito dela, pois o sujeito que fala português brasileiro é distinto do sujeito que fala o português de Portugal.

Segundo Guimarães (1994), a gramatização brasileira surge como um procedimento de independência de Portugal e se desenvolve na busca de outras filiações teóricas, na medida em que os estudos do Português no Brasil se dedicam às especificidades brasileiras do Português. A discussão a respeito das diferenças

entre o português do Brasil e o de Portugal não foi apenas teórica e descritiva, mas fortemente política e militante.

Não podemos deixar de citar aqui o surgimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em 1958. Uma ação do governo brasileiro, a qual se destina apenas a organização terminológica, serviu como base para formulação das gramáticas escolares feitas a partir de então.

Surge a Academia Brasileira de Letras, firmando novos acordos ortográficos e criando Faculdades. Conforme afirma Orlandi (2000), as gramáticas não têm mais a função de formar os limites da identidade brasileira, mas sim de mantê-los. A partir de então, surgem inúmeras gramáticas que não se diferenciam apenas pela autoria dos gramáticos e suas filiações, mas em relação às diferenças descritivas e analíticas da língua. Devido a esta mudança, a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e passa a ser patrocinada pela linguística, a qual abarca o conhecimento científico sobre a língua, havendo uma transferência de conhecimento.

Ensino de gramática - Língua Portuguesa como Língua Materna

Nos dias de hoje, o ensino da gramática da Língua Portuguesa encontra-se em uma suposta crise devido à heterogeneidade dos métodos de ensino existentes, fazendo com que alunos e até mesmo professores criem poucas expectativas referentes à própria língua, o que leva a uma prática reducionista e descontextualizada desse ensino.

De acordo com Pietri (2006), há um discurso de mudança no processo de ensino de línguas, o qual é difundido por meio da divulgação científica e visa ao ensino como forma de transformação social. Esse discurso propõe o ensino de língua materna de forma menos repressora, respeitando a linguagem do aluno para que o mesmo se aproprie da variedade linguística mais valorizada socialmente.

Uchôa (2007) propõe que o material produzido pelas crianças seja tomado como fonte preciosa de seu saber linguístico e gramatical. Ao considerar o perfil linguístico da criança, é possível elaborar estratégias pedagógicas e materiais didáticos contextualizados, possibilitando que o ensino da língua aconteça de forma adequada.

Para o autor, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre esteve mais voltado aos estudos gramaticais, em decorrência da história, com a influência do Latim. Em contrapartida, o que se verifica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de acordo com Antunes (2003), é que as aulas de Língua Portuguesa devem privilegiar o discurso, pois esta é uma das condições para que o indivíduo participe plenamente do seu meio social. Em função disso, Uchôa (2007) afirma que os textos ganharam mais espaços nos livros didáticos.

Ao falar em regras da língua, remetemo-nos prontamente à gramática, a qual “existe em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas

sociais do uso da língua”. (ANTUNES 2003, p. 89). A autora expõe que sem gramática não se fala nem se escreve, por isso afirma que se deve sim ensinar a gramática. O problema está em delimitar o objeto de ensino, pois a gramática por si só não é suficiente para ampliar o ensino comunicativo, dada sua função de estabelecer padrões de uso e funcionamento da língua. Conhecendo as regras da linguagem culta, o saber acerca dela pode ser enriquecido e ampliado, favorecendo o uso adequado da língua nos diferentes tipos de texto, escritos ou orais. Saber utilizar a norma culta da língua é fator de ascensão e prestígio social.

O ensino da gramática sofreu muitas mudanças no decorrer da história, o que faz deste instrumento algo complexo. A gramática apresenta-se por meio de diferentes qualificadores, como normativa, descritiva, estrutural, gerativa, funcional, de uso, teórica, geral, internalizada, etc., cada uma com objetivos diferenciados no quesito ensino.

Durante muito tempo a gramática que predominou foi a normativa/tradicional, a qual agora é vista negativamente, pois o aluno já sabe organizar seu pensamento e comunicá-lo ao interlocutor de forma interpretável mesmo desconhecendo a nomenclatura referente às regras que inconscientemente utiliza.

Antunes (2003) explica que o problema no ensino da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa, está na abordagem desvinculada do uso real da língua escrita e falada no dia a dia. A gramática que é imposta aos alunos é fragmentada e irrelevante à função comunicativa, como se a língua fosse estagnada. A gramática predominante é a prescritiva, preocupada em marcar o certo e o errado, sem se preocupar com o contexto de utilização, o que, como e quando se diz.

O que falta aos professores para que o ensino da gramática se torne menos exaustivo e frustrante é fundamentação teórica e metodológica voltada ao ensino da leitura e produção textual. Para Antunes (2003), o professor de português deve trazer para a sala de aula uma gramática relevante, abordando regras úteis e aplicáveis no cotidiano, e que capacitem a produção e interpretação de textos de forma coerente e adequada socialmente. É preciso, também, privilegiar a aplicação da língua em textos de diferentes gêneros, referenciando estes às relações semânticas sinalizadas pelas regras. Fazendo isso, o aluno terá interesse e estímulo pela aprendizagem da gramática, a qual não estará apegada a apenas uma forma certa, pois “certo é aquilo que se diz na situação certa”. (p. 98).

A educação é dividida nos níveis fundamental e médio e a gramática precisa respeitar essas etapas. Segundo Uchôa (2007), no ensino fundamental a aprendizagem deve ter um caráter prático, através de produção e interpretação de textos, deixando a gramática em segundo plano. No ensino médio, o aluno precisa aprender a refletir sobre o uso do sistema linguístico, então a gramática merece um lugar de mais destaque para que eles compreendam o funcionamento da língua. O que se pretende é ensinar gramática como metalinguagem, focalizada nas práticas de linguagem e não como o objeto de ensino da língua.

Metodologia

Primeiramente foi realizado um mapeamento de artigos publicados nos últimos cinco anos em revistas *on-line*, por autores brasileiros, utilizando as palavras-chave: *gramática e ensino*. Consequentemente, foram selecionados alguns para análise, utilizando como critério de seleção os que se enquadravam aos objetivos específicos do estudo.

Partindo do entendimento de que esta pesquisa se baseia no pressuposto teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) posta em relação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) e a Linguística Aplicada (LA), desenvolvemos um quadro teórico para compreender como se dá o processo de análise por estes vieses. Na sequência, aparecem os outros tópicos, voltados às palavras chaves do projeto, que são produção acadêmica/produção de conhecimento e gramática. Tal referencial embasa a análise por meio de conceitos e referências. Após nos situarmos à teoria, demos início ao processo de interpretação dos discursos através de idas e vindas entre os artigos e os aparatos teóricos.

Fazendo isso, buscamos atingir os objetivos do estudo e significar a pesquisa por meio de apontamentos que indicam o que diz a atual produção acadêmica sobre o ensino da gramática.

Para constituir o *corpus* de análise, tomamos como materialidade linguística artigos selecionados de publicações dos anos 2009 a 2013 do *site* da SciELO, visando identificar as concepções de gramática que embasam tais produções e as bases teóricas que as orientam.

Tal busca resultou nos seguintes artigos:

1 SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, v.10, n.4, p.975-994, 2010. ISSN 1984-6398.

2 SILVA, Noadia Íris da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. *Rev. Bras.Linguist. Apl.*, v.10, n.4, p.949-973, 2010. ISSN 1984-6398.

3 ANGELO, Graziela. A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, v.10, n.4, p.931-947, 2010. ISSN 1984-6398.

Interpretando Discursos

Para desenvolver as análises foram selecionadas sequências discursivas (SD). Em cada SD, utilizamos o recurso gráfico de realce em negrito para marcar as formulações

que serão objeto pontual da análise e uma fonte em tamanho maior para destacar aspectos formadores de algumas palavras.

A reconstrução de sentidos entre a teoria e a prática do ensino da gramática

Iniciamos nosso gesto de leitura pelo artigo 1, “O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa”.

Como *Introdução*, os autores fazem as seguintes afirmações:

SD 1 – [...] o ensino de gramática aparece **desligado de qualquer utilização prática**, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos **tópicos gramaticais são repetidos** [...]. (SILVA; PILATI; DIAS, 2010).

SD 2 – [...] visando, por sua vez, a **(re)construção** de uma abordagem para o ensino de gramática na contemporaneidade. (SILVA; PILATI; DIAS, 2010).

Na SD 1, os autores apontam o panorama do ensino da gramática no contexto investigado: **desligado de qualquer utilização prática; tópicos gramaticais são repetidos**. Antunes (2003) explica que o problema do ensino da gramática de “nomes” está na abordagem desvinculada do uso real da língua escrita e falada no dia a dia. É uma gramática fragmentada e irrelevante à função comunicativa, a qual desenvolve nos alunos apenas a capacidade de reconhecer e nomear unidades, sem compreender para que servem.

Na SD 2, as expressões destacadas propõe a **(re)construção** de uma abordagem eficaz para o ensino da gramática na contemporaneidade: a transdisciplinaridade. Para Antunes (2003), o professor deve privilegiar a aplicação da língua em textos de diferentes gêneros referenciando estes às relações semânticas das regras. “[...] certo é aquilo que se diz na situação certa”. (ANTUNES, 2003, p. 98).

Como resultado, os autores fazem as seguintes *Considerações Finais*:

SD 3 – [...] apesar dos significativos avanços no campo das pesquisas sobre a linguagem e da constante presença dos estudos linguísticos no curso de graduação, parece estar havendo certa **dificuldade na transposição e adequação dos conhecimentos** obtidos na universidade para a sala de aula. (SILVA; PILATI; DIAS, 2010).

Aqui foram elencados os motivos da descontextualização do ensino da gramática: **dificuldade na transposição e adequação dos conhecimentos**. Antunes (2003, p. 40) afirma que: “Não se pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num

corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Isso explica que o conhecimento teórico é, deveras, muito importante, porém, conforme expõe Uchôa (2007), a criticidade na hora de ensinar gramática é imprescindível, por isso o professor não pode reduzir-se a mero receptor de conhecimentos. Ele precisa dominar o conteúdo e ser capaz de argumentar sobre o mesmo, expressando a relevância e o objetivo pretendido com determinado estudo, assim, despertará nos alunos o interesse pela ampliação do conhecimento.

O que se pretende é ensinar gramática como atividades epilinguísticas, focalizada nas práticas de linguagem e não como o objeto de ensino da língua, considerando o conhecimento prévio dos alunos e a comunicação efetiva como processo de aprendizagem.

No intradiscurso das SD expostas acima, destaca-se a repetição de prefixos nas palavras **(re)construção, desligado, e transposição.**

De acordo com a Gramática Sacconi (2008), os prefixos são elementos, ou morfemas, que se juntam a um radical e aparecem antes dele, modificando-lhe o sentido e formando uma nova palavra. Os prefixos raramente modificam a classe gramatical das palavras a que se agrupam.

Conforme o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (*online*), as palavras destacadas apresentam os seguintes significados:

Palavras	Significados
Reconstrução	1. Ação ou efeito de reconstruir. 2. A obra reconstruída.
Desligado	1. Que se desligou. 2. Que está afastado, distante.
Transposição/ Transpor	1. Passar além de ou por cima de. 2. Ultrapassar; exceder. 3. Pôr uma coisa noutro lugar. 4. Trocar o lugar que ocupam dois membros. 5. Desaparecer; ocultar-se.

Segundo as palavras de Eckert-hoff (2002), as palavras não significam por si sós, elas tomam sentido porque o sujeito as tece. Isso significa que, ao escolher uma determinada palavra para expressar-se, o sujeito exclui a utilização de todas as outras.

Analisando o efeito de sentido produzido por essas palavras, ao propor a remodelação dos conteúdos, quer-se que estes sejam pensados sob uma nova forma, mas sem desconsiderar a forma antiga, apenas adaptando-os ao novo contexto histórico e ideológico dos sujeitos que ensinam e dos sujeitos que aprendem. Já que, segundo os autores, o ensino da gramática encontra-se **desligado** de qualquer contexto, isto é, sem um sentido relevante atribuído à prática, é necessário **reconstruir** a abordagem enquadrando-a nos princípios contemporâneos. A reconstrução aconteceria com a **transposição** e adequação dos conhecimentos obtidos na universidade para a sala de aula, transformando a teoria em prática.

Ensino da gramática: um processo contraditório

Em relação ao artigo 2, “Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de **(con)tradição** nas aulas de português”, a autora apresenta:

SD 4 – RESUMO [...] como os professores [...] estão lidando com o embate entre **a tradição escolar gramatical** e as **novas propostas de ensino** que visam desbancá-la, [...] resultados indicam a **coexistência de diferentes perspectivas teórico-metodológicas na prática dos professores** nesse eixo de ensino [...]. (SILVA, 2010).

É possível verificar a presença de dois elementos que se contrastam: **a tradição escolar gramatical** e as **novas propostas de ensino**. O surgimento de novas perspectivas é explicado por Auroux (1992, p. 14): “Que todo saber seja um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto”.

A presença de **diferentes perspectivas teórico-metodológicas na prática dos professores** é reflexo da busca dos professores em tornar o ensino da gramática menos cansativo e frustrante. Constatamos que, para cada segmento do ensino da língua (conteúdo linguístico), os professores escolhem a abordagem que mais lhe parece clara e conveniente.

Como *Introdução*, a autora faz as seguintes afirmações:

SD 5 - A **negação do modelo tradicional de ensino**, aliada à falta de perspectivas para **redirecionar¹ as práticas pedagógicas**, geraram um “clima de desalento” entre os professores de português. (SILVA, 2010).

SD 6 – [...] o docente se viu entre² a **rejeição às práticas tradicionais** e as dificuldades para **assumir uma nova postura**. Como consequência, observamos uma **intranquilidade**³ nos professores de português em relação ao encaminhamento de aspectos gramaticais nas aulas. (SILVA, 2010).

SD 7 - defendemos que as flutuações teórico-metodológicas percebidas no trabalho dos professores com esse eixo de ensino se apresentam como o resultado de **tentativas de construção de uma nova identidade profissional** por parte dos docentes. (SILVA, 2010).

Pelas formulações feitas nas SD 5, 6 e 7 confirmamos o exposto nas SD anteriores, que o ensino da gramática passa por turbulências causando nos profissionais das Letras um sentimento de inquietude e incerteza perante sua prática. O uso da preposição entre, destacado pelo recurso gráfico sublinhado, na SD 6, indica a relação entre os termos destacados, o **tradicional** e o **novo**.

¹ Destaque nosso, a fim de mostrar o uso de prefixos.

² Destaque nosso, a fim de enfatizar o uso de tal preposição.

³ Destaque nosso, a fim de mostrar o uso de prefixos.

Os docentes mesclam em sua prática os traços tradicionais do ensino da gramática e as novas posturas, as quais têm o texto como base do ensino gramatical. A gramática não é mais o objeto de ensino da língua, pois o foco está nas práticas de linguagem, as quais privilegiam a interação e a construção de sentidos nos discursos orais e escritos.

A busca pela nova identidade é algo complexo para o sujeito professor, pois este sujeito carrega traços do passado, muda constantemente no presente e está à procura de uma perspectiva organizacional que dê conta dos seus objetivos futuros. Muitos professores encontram dificuldades em repensar sua prática devido à formação que tiveram. O sujeito professor não consegue apagar sua memória discursiva nem a memória de suas experiências de formação, uma constitui a outra, e se vê obrigado a agir de forma avessa ao que acreditou e praticou durante um período de tempo.

Nas SD selecionadas neste artigo também apareceram palavras formadas por prefixos, as quais também explicitam a existência da dualidade da tradição e do novo e a dificuldade em adaptar o ensino da gramática para a contemporaneidade. Destacamos as palavras a seguir e apresentamos as definições pertinentes a elas, retiradas do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa:

Palavras	Significados
<u>Contradição</u>	1. Ato de contradizer ou contradizer-se. 2. Incoerência entre atos ou ditos sucessivos. 3. Oposição. 4. Contestação.
<u>Coexistência</u>	1. Existência simultânea. 2. Existência comum e única.
<u>Redirecionar</u>	1. Direcionar novamente ou direcionar em outro sentido.
<u>Intranquilidade</u>	1. Falta de tranquilidade.

A **contradição** acontece, pois o discurso dos professores sobre o ensino de gramática critica o método tradicional, que trabalha a língua pelo viés da norma, mas sua prática se volta constantemente a esta forma de ensino, tradicional, e isso ocorre devido à dificuldade de **redirecionar**, dar outro sentido à gramática da língua. Muito se diz sobre o que não fazer, mas pouco se apresenta e se discute sobre o que pode ser feito, como o professor pode tratar a língua e seus aspectos gramaticais na sala de aula, e isso gera esta **intranquilidade** apontada.

O sujeito professor se vê entre o que aprendeu, a forma como ensinou durante muito tempo (tradição, história, ideologia), e as novas propostas que não são bem esclarecidas (novo contexto histórico e social), deixando **coexistir** traços das duas propostas em sua prática, as quais se apresentam, mais ou menos, de acordo com os conteúdos abordados. Há, então, uma heterogeneidade constitutiva de métodos de ensino, o que não deveria ser um problema, pois o professor precisa apenas adaptar sua prática sem desconsiderar as experiências e os saberes que foram agregados a ele com o tempo.

Tradição x Novo

Sobre o artigo 3, “A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão”, destacamos que:

SD 8 – RESUMO – Foi possível verificar que **a permanência de uma tradição e a instauração de novas posturas** coexistiram num mesmo período de tempo, havendo espaço para **posturas distintas no ensino da gramática**. (ANGELO, 2010).

Destacamos nesta SD o uso da conjunção *e* na formulação: **permanência de uma tradição e a instauração de novas posturas**. A conjunção *e* é classificada como coordenativa aditiva e seu sentido é de soma/adição, assim temos em funcionamento a dicotomia *tradição e novo*, não se tratando de oposição, mas de coexistência de posturas distintas. Esses dois termos marcam o funcionamento simultâneo de diferentes concepções quanto ao processo de ensino de gramática e indicam, retomando a afirmação de Bachelard (1996, p. 6), que “mesmo no novo homem, permanecem vestígios de homem velho”. Também entendemos que no funcionamento dessa relação aditiva, *tradição e novo*, temos, ao mesmo tempo, a retomada de saberes que emergem do interdiscurso e saberes que se constituem no processo de atualização da memória do ensino de gramática, sempre determinados pelas condições de produção.

Como resultado, os autores fazem as seguintes *Considerações Finais*:

SD 9 – [...] foi possível reconhecer **a voz da ‘tradição’** ao lado de outras, como a da **transição e do novo**, também em circulação na esfera escolar. (ANGELO, 2010).

SD 10 - [...] a existência dessas diferentes posturas avaliativas [...] como a da **transição e a do novo**, tiveram a função, de certa forma, de **arejar, transformar progressivamente** o ensino gramatical ao longo do tempo. (ANGELO, 2010).

Ao longo do resumo e das considerações finais, as definições se apresentam de forma contraditória, porém somatória. Há nos discursos a dicotomia entre a *permanência de uma tradição* e a *instauração de novas posturas* e também entre os termos *a voz da ‘tradição’* e os verbos *arejar e transformar progressivamente*.

A partir desses apontamentos, concluímos que o ensino de língua portuguesa, que vigorava na época, caracterizava-se pela alternância entre o “mesmo” e o “diferente”, a tradição e a transformação. Destacamos aqui a presença de dois modos de funcionamento da língua apresentados por Orlandi e Souza (1988) como língua imaginária e língua fluída.

A primeira refere-se às “línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez

e se fixem em línguas-imaginárias”. (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 28). A língua imaginária é então a linguagem dos letrados, da literatura, a língua dos gramáticos, da tradição, do padrão e da prescrição. Este tipo de língua se relaciona à *permanência de uma tradição; a voz da tradição*, apresentados por este artigo.

Já a língua fluída é a língua da oralidade, a que admite “erros”, é coloquial, discursiva. Segundo Orlandi e Souza (1988), a língua fluída é aquela que não se restringe a sistemas e fórmulas. Esta, então, está conectada à *instauração de novas posturas, a transformação*.

A língua fluída é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de produção. (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34).

Em relação à Língua Portuguesa, segundo Uchôa (2007), o ensino no Brasil sempre esteve mais voltado aos estudos gramaticais. A gramática normativa foi objeto de ensino da língua portuguesa até a década de 1960, mantendo a língua imaginária como padrão de ensino, fortemente ligada à **permanência de uma tradição**. Em contrapartida, os documentos oficiais, como os PCN, juntamente com a linguística aplicada deram abertura a um novo discurso referente ao ensino da gramática, na tentativa de **arejar, transformar progressivamente** a prática, privilegiando o discurso, pois é a partir deste que o indivíduo participa plenamente do seu meio social.

Tecendo relações

Assim como fez Serrani (1997), desenvolvemos este estudo na perspectiva transdisciplinar, AD, HIL e LA e salientamos que “não se trata de incluir ‘contribuições’ de diferentes domínios, mas de evidenciar que o objeto de estudo atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não participam aditivamente, como meras fornecedoras de subsídios, mas cujos campos são, por sua vez, problematizados nesse cruzamento”. (SERRANI, 1997, p.3).

Com base nisso, identificamos as concepções de gramática que dão base às produções analisadas, bem como que tipos de ensino marcavam cada época, esquematicamente apresentados a seguir:

Ensino Gramatical de Língua Portuguesa

Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3
Gramática normativa x Gramática funcional Ensino transdisciplinar Língua imaginária Reconstrução de uma abordagem	Análise linguística Ensino reflexivo e analítico Língua fluída Diferentes perspectivas	Gramática normativa Ensino prescritivo Língua imaginária Tradição

Com base no intradiscurso, observamos também o uso frequente de prefixos em palavras pontuais nos artigos, apresentadas a seguir, com base na Gramática Sacconi (2008):

Prefixo	Origem	Significado
Re -	Latina	Repetição; intensidade; oposição; negação.
Des -	Latina	Negação; açãocontrária; aumento.
Trans -	Latina	Movimento através de; mudança de estado.
Co -	Latina	Companhia; sociedade.
In -	Latina	Negação; intensidade.

A análise da materialidade discursiva permitiu-nos verificar que a entrada da Linguística nos currículos de Letras provocou um conflito entre as concepções de gramática a partir da década de 70. A Linguística não é a mesma coisa que a gramática tradicional, normativa, conforme afirma Orlandi (2009). Ela não tem o objetivo de prescrever regras de correção para o uso da linguagem e, mesmo refletindo de forma generalizada, interessa-se apenas pela linguagem verbal, oral ou escrita.

Depreendemos, assim, um movimento que parte da gramática normativa para um trabalho com as práticas de linguagem. O foco não é mais a gramática normativa, esta passa a fazer parte do estudo da língua como um dos elementos que a constitui. Compreendemos, com base em Orlandi (2000), que o ensino também ganha nova perspectiva, pois o que se ressalta não é mais a função da gramática, mas o funcionamento de um saber sobre a língua. “Falamos do funcionamento histórico-social da gramática ou, mais, largamente, dos estudos linguísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro.”

Considerações Finais

Para desenvolver um possível gesto de leitura e interpretação dos discursos presentes na produção acadêmica sobre gramática e ensino, escolhemos as publicações acadêmicas, pois é a partir delas que se divulgam conhecimentos, tornando-os muitas vezes científicos.

Observamos, nos artigos analisados, uma tendência de discurso de mudança no processo de ensino da gramática. Essa mudança mostrou-se contínua e inacabada, pois está associada a três segmentos que se modificam constantemente: a língua, a ciência e a administração. A língua, por ser um instrumento vivo, não alcança estagnação, por isso todo processo de ensino relacionado a ela sofre mudanças frequentes.

Devido ao surgimento e crescimento da Linguística nas escolas, a gramática passou a ser vista com outros olhos, deixando de ser o objeto de ensino da língua e assumindo o papel de instrumento linguístico, por meio do qual se estuda a língua e seu funcionamento relacionado à prática em contextos variados, ou seja, o objeto de ensino da língua passa a ser o texto.

Nas SD analisadas aparecem inúmeras palavras que confirmam essa conclusão, como por exemplo: arejar, transição, novo, rejeição, redirecionar, diferentes, transposição, adequação, (re)construção, remodelar, superar, inovação, renovação.

Além da constatação dessa visível mudança em relação à gramática, os quatro artigos apontam a dificuldade enfrentada pelos profissionais das línguas para adaptar sua metodologia de ensino a essa tendência, articulando o saber e a prática em relação à unidade e à diversidade. Há, conforme exposto no decorrer da análise, dificuldade na transposição dos conteúdos da universidade para a sala de aula. O que acontece, na maioria dos casos, é a mistura de concepções e métodos para tentar alcançar o objetivo proposto pela Linguística, a qual é um objeto histórico. O problema está na base do sistema escolar, o qual legitimou sempre a presença da gramática via terminologia (NGB) e agora se apresenta contraditoriamente, propondo um ensino de língua pelo viés da Linguística.

Concluimos que o ensino de base gramatical é heterogêneo e que há um espaço em aberto, a ser preenchido, em relação à gramática, linguística e prática. Esse espaço favorece interpretações múltiplas, de acordo com a história social e da linguagem do sujeito atuante no ensino de línguas.

Referências

- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa Linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitárias/FFLCH/USP, 2004.
- ANGELO, Graziela Lucci de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. 2005, 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUROUX, Sylvain. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Campinas: Editora RG, 2008.
- _____. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALDINI, Lauro José Siqueira. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. Campinas, SP: [s.n.], 1999.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. *Linguística Aplicada: da aplicação da*

linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>>. Acesso em: 11 maio 2014.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002. 122 p.

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

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis, UFSC. *Anais...*

GUIMARÃES, Eduardo. Linguagem e Conhecimento: Produção e Circulação da Ciência. *RUA* [online], n. 15, v. 2, 2009. ISSN 1413 – 2109.

_____. *Sinopse sobre os Estudos do Português no Brasil: Relatos 1*. Campinas: Unicamp, 1994.

HORTA NUNES, José. *Uma articulação da análise do discurso com a história das ideias linguísticas*. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/producao.html#jose_horta>. Acesso em: 29 mar. 2013.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. *O discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – UFSM. PPGLetras.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. O estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento linguístico. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 4 e 5, p. 19-34, 2000.

_____. *Metalinguagem e gramatização no Brasil: gramática-filologia-linguística*. ANPOLL, 2000.

_____. *O que é linguística*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ORLANDI, Eni P.; SOUZA, Tania C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni P. *Política Linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

PIETRI, Emerso de. A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e de ensino. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis, SC.

- SACCONI, Luiz Antonio. *Novíssima gramática ilustrada Sacconi*. São Paulo: Nova Geração, 2008.
- SciELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 1 dez. 2013.
- SERRANI, Silvana. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. São Paulo: DELTA, 1997. v. 13, n. 1.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 7ª. ed. Porto: Afrontamento, 1995.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre didática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 57-67, set./dez. 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Artigo recebido em: 13 jul. 2015
Aceito para publicação em: 23 out. 2015