



**INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS – ILL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM – PPGLin  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**RITA DE CÁSSIA SAMPAIO ALVES DE SOUSA**

**REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS GRAMATICAIIS EM PROVAS DE  
VESTIBULARES**

**ACARAPE**

**2023**

RITA DE CÁSSIA SAMPAIO ALVES DE SOUSA

REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS GRAMATICAIIS EM PROVAS DE VESTIBULARES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa: Linguagem: diversidade e políticas linguísticas.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues

ACARAPE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Sousa, Rita de Cássia Sampaio Alves de.

S696r

Reflexões sobre abordagens gramaticais em provas de vestibulares  
/ Rita de Cássia Sampaio Alves de Sousa. - Redenção, 2023.  
107f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem,  
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da  
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção,  
2023.

Orientador: Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues.

1. Língua portuguesa - Gramática. 2. Exams - Gramática  
teórica. 3. Universidades e faculdades - Brasil - Vestibular. I.  
Título

CE/UF/BSP

CDD 469.5

---

RITA DE CÁSSIA SAMPAIO ALVES DE SOUSA

REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS GRAMATICAIIS EM PROVAS DE VESTIBULARES

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para qualificação de mestrado em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 15/12/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues (Orientadora)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

---

Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira (1ª Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre (2ª Examinador)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Dedico esta dissertação à minha querida mãe, pelo exemplo de coragem, força e dedicação; pelo apoio em toda minha vida estudantil.

Ao meu amado marido, Artur Lourenço, pela demonstração de amor, cuidado e zelo durante todo meu percurso acadêmico.

Aos meus amados filhos, Isabelly e Miguel, os quais são minha estrutura, minha fortaleza e para quem quero ser exemplo e inspiração.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades que tem me concedido e por me dar forças para trilhar minha jornada como mestranda.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria José de Sampaio Alves, que sempre me apoiou em todos os meus sonhos; ao meu marido, Artur Lourenço de Sousa, que, acima de tudo, demonstrou cuidado, zelo e se preocupou com meu bem-estar durante toda trajetória como mestranda; aos meus irmãos, Cleciane Alves de Sampaio e Antônio Cleones de Sampaio, pela torcida, incentivo e pela força de sempre e à minha prima, Antônia Rebeca Sampaio Costa, que sempre se colocou à disposição para me ajudar em todos os momentos.

Aos meus amigos, em especial, Camila Bezerra, pelo incentivo e pelo apoio no ingresso ao mestrado.

A minha orientadora, Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues, pela confiança e pela contribuição na elaboração desta pesquisa.

Aos(às) meus(minhas) professores(as) do Mestrado em Estudos da Linguagem da Unilab; em especial ao professor Dr. José Olavo da Silva Garantizado Júnior, pelas ponderações e sugestões de percursos e leituras durante as etapas de qualificação I e II, fundamentais para o resultado alcançado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin), pelo aporte teórico e metodológico em Linguística, por me propiciar espaços de interlocução com pesquisadores cujos trabalhos são referências; a exemplo dos Professores Dr. Marcos Bagno (da UNB) e Dr. Gabriel Nascimento (da UFSB), os quais, durante a pandemia de Covid-19, se dispuseram a estar conosco, em aulas on-line.

À diretora da Escola Estadual Monsenhor Melo, situada em Ibiapina, na qual leciono — Elizete Alves de Alcântara Pereira — pela compreensão, apoio e amizade.

Aos meus colegas da turma de mestrado, em especial, Kátia Santos e Walnise Gonçalves, pela força, pelo incentivo, pela parceria e apoio nos momentos difíceis desse percurso.

Ao Professor Dr. Kennedy Cabral Nobre, pelas contribuições na qualificação II e sua disposição em contribuir, novamente, agora na etapa da defesa de minha pesquisa.

À Professora Dra. Márcia Teixeira Nogueira, da Universidade Federal do Ceará, pelo aceite em integrar a banca de defesa de meu trabalho. É uma honra ter a apreciação de meu trabalho por uma pesquisadora do seu porte acadêmico.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca das concepções de gramática implicitamente assumidas em provas de vestibulares. Acreditamos que as universidades investigadas neste trabalho apresentam perfis distintos de questões gramaticais em seus exames vestibulares, o que se justifica pelas diferentes concepções de gramática assumidas por cada uma dessas instituições. A fim de testarmos essa hipótese, procedemos à análise de um total de onze provas para ingresso nas seguintes instituições públicas de ensino superior do Estado do Ceará: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Esta pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo exploratória, com coleta de dados documental. O método utilizado para proporcionar as bases lógicas para a investigação é o método hipotético dedutivo. As cento e quatro questões constitutivas de nosso *corpus* foram analisadas em conformidade à tipologia gramatical proposta por Travaglia (2009), para o qual o trabalho com gramática pode assumir como foco a Gramática Teórica, a Gramática de Uso, a Gramática Reflexiva e a Gramática Normativa. Constatamos que há um apego à gramática teórica na prova de língua portuguesa para ingresso aos cursos de graduação ofertados pela UVA — o que pode fortalecer o argumento segundo o qual *é preciso focar no ensino de metalinguagem porque há testes admissionais que primam pela habilidade de classificação*. Além disso, as provas analisadas dessa instituição não dispõem de textos que atuem como suportes sintático-semânticos para questões gramaticais. Os testes para ingresso aos cursos da URCA e da UECE apresentam diversificação no foco concedido à gramática: a de uso, a reflexiva, a teórica e a normativa se fazem presentes nas provas. De modo geral, constatamos que houve um avanço, por parte de algumas universidades, no que concerne ao trabalho com a gramática, apesar de haver instituição como a UVA que ainda trabalha com a gramática numa perspectiva tradicional.

**Palavras-chave:** Concepções de gramática; Apego à gramática teórica; Exames vestibulares.

## ABSTRACT

This study aims to reflect on the implicit conceptions of grammar assumed in university entrance exams. We argue that the universities examined in this study present distinct profiles of grammatical questions in their entrance exams, justified by differing conceptions of grammar held by each institution. To test this hypothesis, we conducted an analysis of a total of eleven entrance exams from the following public higher education institutions in the State of Ceará, Brazil: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), and Universidade Regional do Cariri (URCA). This research is qualitative and exploratory in nature, utilizing document analysis for data collection. The method employed to provide the logical basis for investigation is the hypothetico-deductive method. The one hundred and four questions constituting our corpus were analyzed according to the grammatical typology proposed by Travaglia (2009), which categorizes grammar into Theoretical Grammar, Usage Grammar, Reflective Grammar, and Normative Grammar. We found that the entrance exam for undergraduate courses at UVA demonstrates a preference for theoretical grammar, reinforcing the argument that a focus on metalinguistic teaching is necessary due to admission tests emphasizing classification skills. Moreover, the exams from this institution lack texts that serve as syntactic-semantic supports for grammatical questions. In contrast, entrance exams for courses at URCA and UECE demonstrate diversification in their focus on grammar, incorporating elements of usage, reflective, theoretical, and normative grammar. Overall, we observed advancements by some universities in their approach to grammar, although institutions like UVA still adhere to a traditional perspective on grammar.

**Keywords:** Conceptions of grammar; Attachment to theoretical grammar; University entrance exams.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>GRAMÁTICA: DE SUA INSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA AO SEU LUGAR NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO.</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A linguagem como objeto de reflexão.</b>	<b>18</b>
2.1.1	A contribuição dos Estoicos para o estabelecimento das classes de palavras.	21
2.1.2	A constituição da gramática como disciplina.	23
<b>2.2</b>	<b>Gramática como disciplina na realidade brasileira.</b>	<b>26</b>
2.2.1	O ensino de gramática no período colonial.	27
2.2.2	O ensino de gramática no Brasil imperial.	32
2.2.3	O ensino de gramática durante a primeira e a segunda república.	35
2.2.4	O ensino de gramática no regime militar.	40
2.2.5	A ciência linguística e seu impacto no ensino da gramática nas décadas de 1980 e 1990.	43
2.2.6	O ensino de gramática no século XXI e a BNCC.	48
	<b>Síntese conclusiva.</b>	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA.</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>Linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.</b>	<b>53</b>
<b>3.2</b>	<b>Tipos de Gramática propostos por Travaglia.</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Objetivos do ensino de língua portuguesa.</b>	<b>60</b>
<b>3.4</b>	<b>O espaço da gramática teórica no ensino de língua portuguesa.</b>	<b>62</b>
<b>3.5</b>	<b>O modo como a gramática é abordada no contexto educacional.</b>	<b>67</b>
	<b>Síntese conclusiva.</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa.</b>	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>Descrição do <i>corpus</i> de análise.</b>	<b>73</b>
<b>4.3</b>	<b>Variáveis de análise e descrição do <i>corpus</i></b>	<b>75</b>
<b>4.4.</b>	<b>Análise dos dados por instituição: UVA, URCA, UECE</b>	<b>88</b>
4.4.1	UVA	88
4.4.2	URCA	91
4.4.3	UECE	94
<b>5</b>	<b>PALAVRAS CONCLUDENTES</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A constituição da gramática enquanto disciplina no ocidente alicerça-se nas culturas gregas e romanas da antiguidade. As primeiras investigações sobre linguagem remetem à Grécia antiga e aos estudos que buscavam compreender a relação entre linguagem, pensamento e realidade. A relação entre linguagem e a disciplina filosófica da Lógica é crucial à tradição gramatical iniciada no apogeu da Grécia, dado o entendimento de que a linguagem reflete a organização do pensamento humano.

Data do século II a.C. a primeira descrição gramatical: o Ático, dialeto de prestígio da Grécia antiga, é descrito a partir da análise minuciosa da escrita de poemas épicos, como os de Homero; de tratados filosóficos, como os de Platão; da oratória de referências do mundo antigo, como Demóstenes.

A mais antiga gramática ocidental de que se tem notícia é a Τέχνη Γραμματική (Tékhnē Grammatikē), de Dionísio Trácio; para o qual “Gramática” é entendida como “o conhecimento empírico do que se diz frequentemente entre poetas e prosadores” (Dionísio Trácio, Τέχνη Γραμματική, in OLIVEIRA, 2011, p. 2535, tradução do autor, *apud* CARDOSO, 2023, p. 64).

O modelo descritivo de Dionísio Trácio foi adaptado à descrição do latim erudito e, dos latinos, estendeu-se para todas as línguas vernáculas ocidentais. Assim, do século II a.C. ao século XXI, a disciplina Gramática continua a guardar características metalinguísticas que retomam eras; conforme Cardoso (2023, p. 60-61) registra:

O modelo de partes do discurso (i.e. classes gramaticais) organizado pelos alexandrinos, cujos fundamentos ainda se fazem presentes em gramáticas da atualidade (AUROUX, 1992; VIEIRA, 2018), é fruto de uma sistematização exaustiva de fatos linguísticos observáveis, e não uma convenção arbitrária e idealizada *ex nihilo* pelos gramáticos.

Embora se destaque o caráter normativo-prescritivo das gramáticas da antiguidade, o que atendia aos propósitos políticos expansionistas da Grécia e, posteriormente, de Roma, é importante destacar que, no período Clássico, o ensino da gramática era vinculado à leitura e à escrita, tinha um caráter funcional, portanto, com o passar do tempo, “(...) a gramática deixou de ser vista como disciplina complementar, auxiliar e funcional e passou a ocupar um lugar central na educação linguística” (Faraco, 2017, p. 13).

Um dos motivos da centralidade do que foi pensado para ser funcional diz respeito ao prestígio da língua latina. Durante toda a Idade Média, a única forma de acesso a tratados das mais diversas áreas dos conhecimentos produzidos pelo ocidente exigia a habilidade de ler em latim. Como não havia mais pessoas nativas da língua latina, apenas o estudo de gramáticas latinas viabilizaria o acesso aos saberes produzidos pelo ocidente da antiguidade. Assim, o método de dissecação de frases, de categorização de funções sintáticas e de exercícios de repetição e memorização de padrões foram efetivamente adotados.

Quando as línguas vernáculas foram se desenvolvendo e a produção dos saberes passou a ser registrada nessas línguas, bem como a tradução para tais línguas de textos da antiguidade, não houve proposição de modelos descritivos para as línguas vernáculas que não os próprios modelos já apresentados pela antiguidade, com adaptações, uma vez ser cada língua um conjunto de possibilidades de construção de significados numa dada cultura.

Na realidade brasileira, foco desta pesquisa, destaca-se o início da inserção do ensino de língua portuguesa no sistema de ensino. No período colonial, a partir de 1759, a educação deixa de ser de responsabilidade dos jesuítas e passa ao Estado Português. O marco dessa primeira reforma educacional no Brasil foi decretado pelo alvará régio, de José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Destaca-se que o ensino de língua portuguesa proposto era elementar, visava conceder formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. Desnecessário frisar que esse sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das elites coloniais em formação.

Na década de 1980, é que o apego à gramática normativa e a um ensino voltado para prescrições de regras começam a ser debatidos no Brasil; quando linguistas discutem a importância de um ensino que tenha o texto como objeto de análise, de modo que a gramática seja funcional para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Na década de 1990, a proposta de um ensino reflexivo da língua portuguesa, com a observação dos contextos reais de uso, materializa-se. Como afirma Neves (1999), é nesse período que, no Brasil, se desenvolveram estudos numa perspectiva funcionalista, viés em que a análise das condições discursivas e das regularidades no uso interativo da língua passa a ser central para que se chegue a sistematizações do que é, efetivamente, a gramática da língua portuguesa de hoje. Nesse contexto, como diz Faraco (2017, p. 18), “Defende-se, então, que o conhecimento gramatical — pensado, não obstante, sob outras coordenadas (...) — seja auxiliar (nunca central) e funcional

(isto é, esteja vinculado estreitamente ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade)”.

Assim, no campo das políticas educacionais, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Esse documento sugere a perspectiva de estudo da língua a partir dos textos falados e escritos, que toma como ponto de partida a reflexão dos usos reais, para que se chegue a sistematizações de fenômenos gramaticais, o que contempla a variação linguística como fato sobre o qual não deve cair estigmas ou preconceitos. Em 2017, vinte anos após a publicação dos PCN, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento normativo que rege o ensino brasileiro em suas instituições públicas e privadas. Em diálogo com os PCN, esse normativo reforça a ideia de que o ensino de gramática se presta a habilidades de leitura interpretativa de textos diversos e de escrita; ampliando o foco do ensino de língua para a linguagem do mundo virtual.

Entendemos que as *duas décadas* que separam os Parâmetros Curriculares Nacionais da Base Nacional Comum Curricular seriam tempo suficiente para que a perspectiva do trabalho didático que parte da reflexão de usos reais e chegam a sistematizações — que podem ou não coincidir com a descrição das Gramáticas Normativas — fosse consolidada no sistema de ensino brasileiro.

No entanto, a realidade não espelha a perspectiva. Conforme destaca Faraco (2017), o que se percebe, ainda, é um ensino tradicional de gramática que se volta quase que exclusivamente para definições de palavras e transmissão de nomenclaturas, seguida de exercícios que primam pela mera identificação e classificação de palavras. Para Travaglia (2009), esse tipo de gramática que continua a ser priorizado no ensino apega-se a regras pré-estabelecidas e repetidas sem reflexão; concentra-se, portanto, no ensino de *gramática teórica*.

Historicamente, criou-se um ciclo que se retroalimenta e embasa o discurso do professor quanto a “ter de ensinar gramática teórica”: processos seletivos que pressupõem domínio de gramática teórica e normativa e ensino que alicerça a necessidade de manutenção de aulas de gramática teórica e normativa para que os concludentes do Ensino Médio possam ter êxito em tais exames.

Como bem expressa Travaglia (2009), tanto a gramática normativa quanto a gramática teórica têm seu lugar no ensino, mas precisam ser redimensionadas e não devem ser trabalhadas como fim em si mesmas. Esse autor então propõe um ensino de gramática que seja basicamente voltado para o que ele denomina de **gramática de uso, gramática reflexiva**, com o auxílio de um

pouco de **gramática teórica** e **gramática normativa**. Vale ressaltar que essas perspectivas não se excluem, mas dialogam entre si na proposta de um ensino que caminha da reflexão à sistematização.

É com base nas quatro sistematizações de ensino de gramática propostas por Travaglia (2009) que iremos analisar as provas de ingresso às seguintes instituições públicas cearenses de ensino superior: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Instituições que, além da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mantêm seus exames admissionais próprios. Apenas as questões das provas de Língua Portuguesa interessam a esta pesquisa, com exceção das questões voltadas para historiografia literária.

Salientamos que a categorização empreendida por Travaglia (2009) versa acerca dos *tipos de ensino de gramática*, mas aqui vamos utilizá-la na análise de *formulação de questões gramaticais* — partimos do pressuposto de que a toda questão de gramática subjaz uma compreensão de gramática.

Desse modo, esta pesquisa objetiva compreender as concepções de gramática implicitamente assumidas por comissões organizadoras de vestibulares para fins de ingresso em instituições públicas de ensino superior no Estado do Ceará. O recorte espacial “Ceará” atende ao desejo de investigação da professora-pesquisadora autora desta pesquisa; uma vez ser o chão da sala de aula, no município de Ibiapina-Ceará, sua realidade laboral.

Os objetivos específicos que subjazem nossa pesquisa são: a) averiguar se há predominância de questões concernentes à gramática teórica (Travaglia, 2009) nas provas de português das instituições investigadas; b) analisar o modo como se estruturam as questões gramaticais em provas de vestibulares, principalmente no que concerne à utilização do texto como forma de flagrar a gramática em seu funcionamento e c) estabelecer um paralelo entre provas de língua portuguesa, especificamente, entre questões relacionadas à gramática, elaboradas por comissões de vestibulares, com base nos tipos de gramática descritos por Travaglia (2009).

Dessa forma, esta pesquisa tem como questão central: O tratamento dado à gramática ocorre de forma diferente em relação às instituições analisadas? Como questões secundárias temos: a) há predominância de questões concernentes a gramática teórica em alguma das instituições analisadas? b) há questões gramaticais descontextualizadas em provas de vestibulares das instituições investigadas? c) há alguma instituição investigada que trabalha com abordagens

diversificadas de gramática sem ênfase na gramática teórica?

Nossas hipóteses é a de que as instituições analisadas apresentam perfis diferentes de provas; e, em relação à gramática da língua portuguesa, parte-se da hipótese de que essas diferenças se explicam pelos distintos modos de “pensar” gramática. Como hipóteses secundárias acreditamos que a) algumas provas de vestibular tendem a conceder espaço maior à gramática teórica; b) há instituições que trabalham com questões gramaticais de forma descontextualizada e c) há instituições que abordam, em suas provas, diversificadas tipologias gramaticais sem foco na gramática teórica.

O interesse em investigar as questões gramaticais dessas instituições se deu devido a proponente desta pesquisa ter participado do vestibular da UVA em 2009.<sup>1</sup> e ter observado que as questões gramaticais que constituíam a prova de Língua portuguesa dessa instituição privilegiavam a gramática teórica sem embasamento textual. Desse modo, surgiu a curiosidade em observar o método de abordagem gramatical que vigora atualmente, e, ao mesmo tempo, em realizar um paralelo entre as outras duas instituições estaduais do Ceará no que concerne ao trabalho com gramática.

Registramos que o interesse por provas seletivas das instituições públicas de ensino superior do estado do Ceará é parte fundamental da razão de ser desta pesquisa, uma vez ser intenção nossa retornar às atividades laborais em escola pública situada no interior do estado cearense com dados e reflexões que possam suscitar interesse no repensar o trabalho com língua portuguesa, de modo que a experiência acadêmica do mestrado possa retornar efetivamente ao espaço do ensino, suscitando interesse dos demais colegas.

No que concerne a trabalhos direcionados à gramática, vários são os estudos que buscam investigar o modo como a gramática é compreendida ou mesmo como é abordada, principalmente no contexto escolar.

Assim, destacamos o trabalho de Souza (2019), intitulado “Abordagens de ensino de gramática em exercícios morfológicos e morfossintáticos de gramáticas didáticas da língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio”. Como embasamento teórico, o autor se valeu das abordagens de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), que, no Brasil, influenciou os trabalhos de Possenti (1996), Neves (2002, 2010, 2012, 2013), Antunes (2003 e 2007) e Travaglia (2009, 2011 e 2013), dentre outros pesquisadores.

Ao estudar gramáticas didáticas, Souza (2019) concluiu que as abordagens *descritiva*,

*prescritiva e produtiva* não são específicas do ensino da gramática no Ensino Fundamental — Anos Finais ou no Ensino Médio. Isso porque há autores que trabalham com todas as abordagens, ou com uma delas, sem levar em consideração o nível/ano para o qual seu material didático é destinado. A pesquisa ainda comprovou que cada autor se utiliza, predominantemente, de pelo menos uma abordagem ou há um equilíbrio entre as três. Souza (2019) defende que é importante que haja um equilíbrio em relação às abordagens de gramática no ensino, já que cada tipo contribui para o ensino-aprendizagem de língua materna.

O trabalho de Pieroni (2010) intitula-se “Ensino de Língua Portuguesa: a Gramática no Ensino Fundamental e Médio”. Essa pesquisa tem como objetivo contribuir para a reflexão em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas públicas de São Paulo. A autora visa responder aos seguintes questionamentos: de que maneira o professor se apropria das teorias linguísticas, como a análise do discurso e a linguística textual? Será que esses educadores orientam suas atividades pedagógicas buscando ampliar as competências comunicativas interacionais dos alunos? A partir dessas inquietações, a pesquisadora realizou um estudo de caso na Escola Estadual Paulo Madureira e Castro, localizada no município de Tietê, interior do estado de São Paulo.

Desse modo, Pieroni (2010) aplicou questionário investigativo com questões abertas e fechadas a onze professores atuantes na escola supracitada. Como resultado de sua pesquisa, a autora demonstrou que não há uma concepção de gramática específica assumida pelos entrevistados, que, por sua vez, se valem de um ensino centrado na metalinguagem.

O trabalho de Castilho (2008), por sua vez, intitula-se “A abordagem da gramática em materiais didáticos do ensino médio”. Esse trabalho consiste na análise de apostilas do ensino médio e de curso pré-vestibular utilizadas no ensino privado. Castilho intenta compreender a forma como esses materiais abordam questões teóricas e exercícios de língua portuguesa, principalmente aqueles referentes à gramática, com intuito de investigar se predominam atividades que dizem respeito à gramática teórica, à gramática de uso, à gramática normativa ou à gramática reflexiva.

O autor chegou à conclusão de que houve predominância de gramática teórica nos materiais analisados, embora existissem atividades de gramática de uso, gramática normativa e reflexiva. Essa predominância era justificada com base no resultado dos alunos em provas de vestibulares.

O trabalho de Oliveira (2008) intitulado “Provas de Língua Portuguesa aplicadas em vestibulares: ainda se encontra gramática tradicional nessa seara?”. Por *gramática tradicional*, a

autora compreende como conteúdo ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, nas etapas do ensino fundamental e médio, relacionado à teoria gramatical, em que há a ênfase “(...) na identificação e classificação morfológica de palavras, ou identificação e classificação sintática de termos, orações e períodos, tomando o ensino de gramática como um fim em si mesmo” (Oliveira, 2008, p. 31).

O estudo se deteve na análise de quarenta e quatro provas aplicadas em vestibulares nos anos de 2002 e 2006, em Minas Gerais, em onze universidades federais e onze particulares. A autora fez comparações de um ano para o outro e entre instituições particulares. Assim, detectou que nos vestibulares de 2002 e de 2006 houve uma incidência de 12% de questões de gramática tradicional. Constatou-se ainda que dez, de onze universidades particulares, apresentaram em suas provas, nos dois anos, pelo menos uma questão de gramática tradicional.

A autora considera, portanto, um alto índice de gramática tradicional cobrada por esses vestibulares, o que, segundo ela, contribui para a ênfase a esse tipo de gramática na escola, já que muitos professores afirmam que é necessário preparar os alunos para essas provas. Oliveira (2008) considera, desse modo, a necessidade de eliminação total de questões relacionadas à gramática tradicional nesses vestibulares e ainda enfatiza a importância de a universidade estabelecer uma conexão com a escola em relação ao modo de cobrança de questões.

Como ficou perceptível, uma boa parte das pesquisas realizadas sobre a gramática estão direcionadas ao contexto escolar, tendo como corpus, livros didáticos, questionários aplicados a professores, por exemplo. São poucos os trabalhos que objetivam analisar a gramática cobrada em provas de vestibulares. Não encontramos também trabalhos que analisem questões de vestibulares com base nos tipos de gramática estabelecidos por Travaglia (2009). A partir dessas leituras, plantou-se a semente desta pesquisa: e qual a realidade do Ceará, no hoje, quanto a como a gramática é cobrada em exames vestibulares?

Organizamos este trabalho em quatro capítulos, para além desta Introdução, que corresponde ao capítulo 01. A seguir, apresentamos a organização retórica do trabalho:

O capítulo 02 intitula-se “*Gramática: de sua instituição como disciplina ao seu lugar no sistema de ensino brasileiro*”. O objetivo desse capítulo é percorrer os caminhos que nos legaram às classes de palavras e suas funções e refletir sobre esses conceitos no ensino de gramática contemporâneo na realidade brasileira; ensino que precisa dialogar com a perspectiva gramatical vigente em provas para ingresso no ensino superior. O percurso proposto nos conduzirá ao ensino de gramática no Brasil, a fim de ponderarmos acerca do trajeto que culminou em documentos

oficiais como os PCN e a BNCC, que caminham, na prática, em paralelo ao peso da força da tradição de um ensino gramatical à parte dos usos reais da variante brasileira da língua portuguesa em uso no século XXI.

O capítulo 03 intitula-se “*Concepções de linguagem e de gramática: reflexões sobre o trabalho com a língua portuguesa*”. O objetivo desse capítulo é considerar os conceitos de linguagem, língua e tipologia gramatical. Nele, versamos acerca da proposta de Travaglia (2009), com a qual dialogamos na interpretação dos nossos dados de pesquisa.

O capítulo 04 intitula-se *Metodologia, descrição e análise*. Nele, damos a conhecer nossa abordagem de pesquisa, as características do *corpus* e as categorias de análise, bem como apresentamos dados quantitativos e qualitativos resultante da análise dos dados.

Por fim, nas *Palavras concludentes*, procedemos a uma reflexão de caráter geral a partir do todo da pesquisa e apontamos possíveis percursos de continuidade desta pesquisa.

## 2 GRAMÁTICA: DE SUA INSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA AO SEU LUGAR NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

A existência de instalação da disciplina gramatical está, realmente, nas condições peculiares da época helenística, marcada pelo confronto de culturas e de língua, e pela exacerbação do zelo pelo que se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas. O helenismo tem de ser divulgado, a língua grega, modelo da analogia linguística, tem de ser ensinada para ser preservada. E, embora na retórica esteja o germe da consideração prática da linguagem, já que não se trata do ensino retórico empírico da época clássica; agora é necessária a exposição de padrões que devem ser seguidos, o que leva ao estabelecimento dos quadros da gramática. Os gramáticos alexandrinos representam a consolidação da passagem para um terreno gramatical, específico e determinado, das considerações sobre a linguagem, que se vinham fazendo, através dos tempos, no terreno da filosofia (Neves, 2002, p. 50).

A gramática possui uma extensa história de constituição, de propagação e de permanência na cultura ocidental. Assim, os preceitos da teoria gramatical contribuíram e ainda contribuem, em certa medida, para a manutenção de ideologias, de instituições, de condutas e até mesmo de controle social. Desde seu surgimento — proveniente de reflexões de filósofos gregos na antiguidade — a gramática “exibe características centrais que ainda hoje se configuram em obras gramaticais disponíveis” (Neves, 2021a, p. 33). A doutrina gramatical, portanto, perpassou o tempo e ainda continua a veicular padrões.

Percorrer o trajeto iniciado na antiguidade grega até nossos dias permite a compreensão acerca das transformações pelas quais sofreu a gramática ao longo do tempo — o que envolve tanto a influência de fatores externos (condições sociais, econômicas, culturais) quanto a de fatores internos (no caso específico da língua portuguesa, esses fatores estão diretamente ligados à natureza dos conhecimentos sobre a língua, ao grau de desenvolvimento em que esses conhecimentos se encontram e à formação dos profissionais da área) — o que pode esclarecer a manutenção de determinados padrões que são consolidados pela escola e de seus reflexos em questões elaboradas por comissões de vestibulares, objeto de análise deste trabalho.

É nessa perspectiva que se torna relevante um estudo da gramática — em seus pressupostos teóricos e metodológicos — pois “entender os desafios presentes no contexto atual, (...) significa pensar em como a situação atual foi gestada historicamente e quais são as heranças que o passado impõe ao presente” (Venturi; Gatti Jr., 2004, p. 67).

Este capítulo se propõe a fazer um percurso histórico objetivando reflexão sobre a relação estreita entre as ponderações em torno de línguas naturais e contextos históricos, intenções políticas, povos e culturas. Da Retórica à Gramática como disciplina na Grécia antiga até a

“criação” do Brasil, com seu sistema educacional eurocentrado, adentrando nas pesquisas linguísticas das décadas de 80 e 90 e nos documentos oficiais brasileiros sobre ensino de gramática reflexiva, passaram-se séculos, e esses vão deixando suas marcas. Algumas dessas marcas estão arraigadas a tal ponto de ainda hoje, em pleno século XXI, na chamada era da informação e da virtualidade, estarmos alicerçados em um passado cujas raízes filosóficas há muito não dominamos, mas que acreditamos ser a essência para que se compreenda a gramática da língua portuguesa. Tudo começa com estudos filosóficos acerca da linguagem.

## 2.1 A linguagem como objeto de reflexão

As primeiras reflexões em torno da linguagem humana em geral e da língua grega em particular, de acordo com Bagno (2012a), surgiram por volta do século VI e IV a.C., com grandes nomes de filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles, Sófocles, Eurípedes, entre outros — que ainda hoje impactam a cultura ocidental.

O estudo da linguagem pelos filósofos gregos foi bastante complexo. Como afirma Bagno (2012a), essa complexidade fica evidente, por exemplo, na expressão utilizada para se referir ao tema *λόγος* (*lógos*), já que — após as formulações de Heráclito (540?-480? A.C.) e do tratamento dado por filósofos posteriores a ele — esse termo tinha diversos significados podendo se referir a “razão”, “inteligência universal”, “discurso”, “fala”, “palavra”, “frase com significado completo”, “estudo”, etc.

Os gregos estudavam o *lógos* apenas como um ponto de partida para uma investigação bem mais nobre, portanto, não tinham como pretensão, com afirma Neves (1994), estudar a língua com o fim em si mesma. “Para os filósofos a língua era apenas a pista concreta para se desvendar a atividade da linguagem, esta era a contraparte expressa do pensamento” (Neves, 1994a, p. 214).

Nessa mesma perspectiva, Bagno (2012a, p. 404) diz que:

Investigando o funcionamento da linguagem, eles acreditavam ser possível desvendar o funcionamento da ψυχή (*psykhé*: “alma”, “espírito”, “pensamento”), ou seja, decifrar a organização da mente humana. Por isso é que, desde essa época longínqua, o estudo da língua sempre esteve entremeado com a lógica (...).

Fica evidente, portanto, que os filósofos gregos não objetivavam criar um modelo para se falar e escrever bem, não tinham a intenção de criar nenhum instrumento de cunho pedagógico.

Apesar disso, viam a necessidade de criar métodos de análise para verificarem a relação da palavra com a essência das coisas. Dessa forma, como afirma Bagno (2012a), Platão inaugurou a descrição e a definição das classes gramaticais.

De acordo com Dezotti (2013), a evidência mais antiga que se tem da análise do *lógos* (aqui compreendido como sentença) em partes constituintes ocorre em Platão, em um trecho do *Sofista*. Nessa obra, Platão separa as partes do discurso, que ele chamou de *ónoma* e *rhema* (nomes e verbos), mostrando que somente com a combinação desses dois termos nasce o *lógos*.

Desse modo, nas palavras do filósofo:

Possuímos dois gêneros de indicações vocais a respeito do ser: os chamados nomes e verbos. Ao que é indicador das ações dizemos verbos; ao signo vocal aplicado àquele que é agente dessas ações, nome. Nomes apenas, enunciados de princípio ao fim, jamais forma um logos, assim como verbos enunciados sem acompanhamento de algum nome, ...pois os sons proferidos não indicam nem ação, nem inação, nem o ser de algo que é ou que não é, se não unirmos verbos a nomes. Somente unidos haverá o acordo, desta primeira combinação nasce o *lógos* que será o primeiro e mais breve de todo (SOPHISTA, p. 261.e.4-262.c.7; *apud* DEZOTTI, 2013, p. 23).

Bagno (2012a) deixa claro que essa divisão inicial é de extrema importância, pois mostra uma nítida percepção da *predicação*, sendo essa uma função quase única das línguas humanas. O autor diz que a sentença mais básica é a que contém esses dois termos, o argumento e a predicação que recai sobre ele.

Possivelmente, “foi por causa dessa percepção que os gramáticos antigos se detiveram exclusivamente na descrição e na análise da *sentença* isolada, sem se preocupar com o resto do *texto* em que essa frase aparece” (Bagno, 2012a, p. 406). Isso porque, segundo o autor, todo texto é composto por um encadeamento de sentenças, e toda sentença expressa algo e aquilo que se diz respeito (que se predica) desse algo.

É importante destacar que não havia divisão entre *ónoma* e *rhema*, entre categorias gramaticais (substantivo e verbo) e funções sintáticas (sujeito e predicado). Isso porque, de acordo com Bagno (2012a), o interesse se concentrava na natureza das palavras e não em sua forma — devido ser uma análise filosófica. Assim, a divisão platônica recobria, simultaneamente, essas duas formas de considerar as sentenças.

Neves (2002) reforça essa ideia quando diz que Platão realiza a primeira divisão das partes do discurso, “(...) mas, na verdade, o nome e o verbo platônicos não são propriamente elementos lingüísticos, e Platão nem mesmo os define separadamente; apenas os indica como

elementos (práttōn e práxis) formadores do logos” (Neves, 2002, p. 37).

Aristóteles, discípulo de Platão, se preocupou não só com a linguagem a serviço da lógica, mas também com questões relacionadas ao modo de expressão, o estudo da *léxis* — da elocução e do estilo. Para ele a linguagem precisa ter uma funcionalidade, assim, não convém apenas dizer com verdade, mas o dizer com arte, o dizer bem (Neves, 2002).

Para Aristóteles, a linguagem está atrelada ao caráter político. Assim, é fruto da natureza política do ser humano, que ele designa explicitamente como animal político (*zōon politikon*). “(...) Para cumprir com essa natureza de animal gregário, social, político, os seres humanos precisam da linguagem para manter suas relações uns com os outros” (Bagno, 2012a, p. 409).

De acordo com Bagno (2012a), Aristóteles contribuiu para a formulação do conceito de arbitrariedade do signo linguístico, retomada por Saussure no século XX. O autor deixa claro que:

Para o filósofo grego, as coisas que estão no mundo (*prâgma*) são objetivamente idênticas para todos os seres humanos e causam a mesma impressão na alma (*pathémata tês psykhês*) de cada ser humano, gerando um conceito (*nóema*), que também é o mesmo para todos. No entanto, a expressão desses estados de alma através de um signo (*semêion*) ou nome (*ónoma*) se faz por meio de uma convenção, não natural, que gera o símbolo, que é diferente para os diferentes homens (Bagno, 2012a, p. 410).

Possivelmente, devido termos a capacidade em compreender as coisas em sua natureza, temos a necessidade de designá-las por meio de símbolos, sinais falados ou escritos.

Em relação à análise do enunciado, Aristóteles acrescenta as conjunções às duas classes de palavras de Platão. No entanto, essa classe abrangia todas as palavras que não possuem significado próprio. Assim, “servem para articular entre si os elementos internos de uma sentença e as diferentes sentenças entre si” (Bagno, 2012a, p. 410).

Bagno (2012a) chama a atenção para o conceito aristotélico de conjunção, deixando evidente que esse termo estaria mais próximo ao que atualmente é designado como *coesão* (tanto no sentido da qualidade de um todo coerente quanto no sentido de palavras específicas para obtê-las, os chamados conectivos).

Cabe salientar que o filósofo em questão também foi o primeiro, de que se sabe, a se referir ao sujeito, do grego *hypokêimenon*, que significa “algo que está por baixo”. Bagno (2012a) relaciona esse termo com a “essência” de alguma coisa, aquilo que não muda. Trata-se, segundo o

autor, de um conceito da metafísica, que posteriormente foi transferido para a disciplina gramatical como termo técnico cujo significado passa a levar em consideração o termo da frase em que recai a predicação.

### 2.1.1 A contribuição dos Estoicos para o estabelecimento das classes de palavras

O estoicismo, de acordo com Dezotti (2013), diz respeito a uma escola filosófica que desenvolveu uma corrente de pensamento na antiguidade. Os Estoicos tiveram uma influência muito grande em relação à doutrina gramatical. Assim, “seu impacto (...) se prolongará por vários séculos, exercendo influência profunda na vida cultural e intelectual, não só do mundo grego, mas também da Roma antiga, avançando até os cinco primeiros séculos da era cristã” (Bagno, 2012a, p. 413).

Os Estoicos, ao refletirem sobre a significação da linguagem, deixam evidente que:

Há a voz, o significante (semaínon), há o referente, o objeto (tynchanon, o que é) e há o significado, o conteúdo da representação mental (lektón), um conteúdo diferente, no modo de existência, do objeto, mas também da própria representação mental do objeto. Lektón significa "o que se diz", constituindo uma "apresentação das coisas por meio da linguagem" (Diogenes Laertii VII, 63). Mas o lektón completo (autotelés) só existe com a atribuição de um predicado a um sujeito. Ser verdadeiro é uma propriedade do lektón nesse nível, é propriedade da proposição (axíoma), porque é nesse nível que se podem julgar os valores de verdade (axiousthai) (Neves, 1994, p. 217).

Neves (1994) deixa claro que é no nível da proposição que é possível falar em uma expressão da natureza das coisas. Isso porque, para os estoicos, a linguagem é natural “tanto na sua origem como na sua natureza. E, se ela obtém expressar a natureza das coisas, ela é justa” (Neves, 1994a, p. 217).

Na concepção desses filósofos, é necessário falar adequadamente para que a verdade fique evidente. Assim, acreditam que, para a linguagem ser natural, ela precisa ser justa, reta — constituindo-se, dessa forma, o ideal estoico. Nesse sentido, chega-se a três grandes questões ligadas à investigação da linguagem:

- a) a etimologia — Segundo Neves (1994a), verifica-se, nesse âmbito, a relação entre o nome e o objeto designado, “entendendo-se que essa relação é natural, não implica subjetividade arbitrária e é independente de qualquer arte; o étimo é a verdade das coisas, pois

a linguagem representa a natureza das coisas; e os indivíduos têm a posse da linguagem natural” (Neves, 1994a, p. 218).

b) O helenismo, que deixa evidente a necessidade de preservação da linguagem — já que esta é obra da natureza — devido ao fato de que “nem tudo que se diz está, porém, de acordo com a natureza das coisas” (Neves, 1994a, p. 218).

c) A dicotomia analogia/anomalia. A analogia na linguagem diz respeito à crença de que há uma relação “entre a regularidade que une os objetos e a que governa a expressão lingüística” (Neves, 1994a, p. 218). Assim, por acreditar que o mundo natural é regular e ordenado, “também o mundo da linguagem que, na crença dos estoicos corresponde ao mundo natural (sendo sua tradução lingüística), deve apresentar regularidade e ordenamento” (Bagno, 2012a, p. 413). No entanto, os filósofos, ao examinarem a linguagem, encontram anomalias, ou seja, irregularidades.

Para exemplificar essa dicotomia, Bagno (2012a, p. 413) apresenta o seguinte exemplo:

Observando a conjugação da grande maioria dos verbos em português, depreendemos uma regularidade: *amo-amei-amava, bato-bati-batia, parto-parti-partia...* Em todas essas formas se percebe o radical do verbo acrescido de terminações que caracterizam as três conjugações. No entanto, também existem em português formas como *faço-fiz-fazia, tenho-tive-tinha, trago-trouxe-trazia, sou-fui-era, vou-fui-ia*, que rompem com aquela regularidade. Aquelas primeiras formas são chamadas regulares ou, na terminologia dos filósofos gregos, *análogicas*. As segundas são irregulares ou *anômalas*.

O que se pretende buscar é uma norma lingüística. Há instituições de padrões explicitados sobre os princípios “análogicos” “uma quarta proporcional; e, separadamente da busca de relação entre lógica e gramática, tomam-se os manuscritos para verificação dos desvios, tidos como incorreções” (Neves, 1994a, p. 218). Isso acontece no período em que há um confronto entre língua considerada pura, regrada, a língua grega, e a língua bárbara (a não-grega), que se encontra ameaçada. Dessa forma, a língua considerada pura precisa ser sistematizada, exposta (Neves, 1994a).

No que diz respeito às contribuições dos estoicos para a teoria gramatical, é importante salientar que esses filósofos vão estabelecer alguns termos e definições que ainda hoje são empregados. Como afirma Bagno (2012a), os primeiros estoicos propuseram quatro classes: o nome, o verbo, a conjunção e o artigo. Em relação ao particípio, havia uma hesitação por parte desses filósofos (alguns teóricos o incluíam entre os nomes, enquanto outros os envolviam entre as

formas do verbo).

Os estoicos, segundo o autor, retomam as conjunções de Aristóteles, as quais Bagno (2012a) compara com os elementos coesivos usados atualmente. No entanto, a essa classe é dada um tratamento diferente, como evidencia o autor, já que são incluídas nessa classe o que denominamos hoje como conjunções e preposições. Os filósofos excluem dessa classe os pronomes, incluídos nela por Aristóteles, e evidenciam o caráter indeclinável de tais palavras (o que conhecemos hoje como invariável). Segundo Bagno (2012a, p. 416):

Na classe chamada *árrhron*, estavam incluídas as palavras que *articulam* as partes do discurso entre si. Nada mais justo, portanto, que entre os “artigos” estivessem...os pronomes pessoais. E de fato os estóicos faziam uma separação entre artigos definidos (*horisména*), que são os que hoje chamamos de pronomes pessoais e possessivos; e artigos indefinidos (*aoristóde*), que compreendiam os artigos definidos e os demais pronomes.

O autor explica que a nomenclatura “artigos definidos” para os pronomes possessivos e pessoais ocorre devido esses pronomes se referirem a uma pessoa gramatical definida no discurso. Já os outros pronomes não têm a mesma referência.

### 2.1.2 A constituição da gramática como disciplina

A cidade de Alexandria teve grande importância para a constituição da gramática como disciplina. Isso porque, devido às transformações ocorridas no mundo antigo, essa cidade se tornou o centro da cultura grega durante séculos. Na Biblioteca de Alexandria havia inúmeros tradutores, mestres, pesquisadores e filólogos. Estes últimos dedicavam-se à análise crítica de textos literários do passado, em especial, poemas homéricos (Bagno, 2012a). As bibliotecas permitiam:

(...) a reunião de grandes quantidades de textos, que era preciso descrever, classificar e, diante de versões diferentes de um mesmo texto, principalmente (re)estabelecer o texto original (i.e. “correto”) em uma edição crítica: esse era o novo trabalho do “gramático”. Assim, “o conhecimento da ‘letra (γράμμα) torna-se o conhecimento das ‘letras’ (γράμματα), isto é, do conjunto de textos escritos” (Dezotti, 2013 p. 134).

Segundo Bagno (2012a), é nesse momento em que a gramática perde seu caráter especulativo filosófico sobre o funcionamento da língua, da mente, da natureza e do mundo e passa a se constituir como uma disciplina linguística e didática, com ênfase na língua em si. Bagno (2012a, p. 421) afirma que os gramáticos alexandrinos “vão se valer das reflexões e teorizações

dos filósofos gregos — sobretudo dos estoicos, seus contemporâneos — para compor não só um aparato técnico para a crítica textual, mas também (...) uma doutrina portadora de uma ideologia fortemente marcada e explicitamente enunciada.”

De acordo com Neves (2002), nesse período, a intenção é disseminar o patrimônio literário grego, dando visibilidade e examinando as grandes obras de autores do passado, como forma de atividade cultural. A autora ainda afirma que:

O objetivo de tal atividade é oferecer os padrões da linguagem dessas obras consideradas excelentes, padrões que contrastam com os da linguagem corrente, contaminada de barbarismos. Tal esforço de divulgação do helenismo impulsiona o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, já que implica o levantamento de fatos que, nos textos não corrompidos, caracterizam a língua modelar que deve ser preservada. É, pois, para servir à interpretação e à crítica que se compõe o que se vai qualificar como gramática (Neves, 2002, p. 50).

A relação escola/gramática ocorre justamente nesse período. Foram os gregos alexandrinos que criaram a gramática como disciplina autônoma. A primeira gramática da história do ocidente, a qual se conhece, é a *Tékhnē Grammatiké*, “Arte da gramática”, cuja autoria é atribuída a Dionísio Trácio. Esse primeiro compêndio gramatical ocupava-se essencialmente da fonética e da morfologia da língua grega, deixando de lado a sintaxe. Segundo Bagno (2012a), a obra aborda a lista de oito classes gramaticais estabelecida por Aristarco — de quem possivelmente Dionísio tenha sido discípulo — sendo elas: nome, verbo, particípio, pronome, artigo, advérbio, preposição e conjunção.

Houve algumas alterações realizadas pelos gramáticos alexandrinos. Assim, como mostra Bagno (2012a), os pronomes foram retirados da classe dos artigos, tendo sido colocados pelos estoicos, e as preposições foram retiradas da classe das conjunções. Além disso, os adjetivos são analisados como um dos tipos possíveis de nomes.

Já na classe dos artigos, “Dionísio incluía os artigos definidos (que ele chamou de *protaktikón*, ‘colocado antes’ do nome) e os pronomes relativos (*hypotaktikón*, ‘colocado depois’ do nome)” (Bagno, 2012a, p. 422). Em relação aos pronomes, como mostra o autor, só eram incluídos os pronomes pessoais e possessivos, pois se referiam a pessoas específicas do discurso.

A gramática grega era compreendida como “arte”, ela era considerada “(...) o instrumento para o aprendizado da variedade assumida como modelar” (Faraco, 2017, p. 12). Essa mesma concepção é assumida pelos romanos, que, ao conquistarem a Grécia, “(...) veem nela um

desenvolvimento cultural muito mais avançado e sofisticado do que o seu próprio. (...) Tudo será objeto de importação, imitação e adaptação por parte dos romanos” (Bagno, 2012a, p. 425).

Em relação à gramática latina, há uma fidelidade aos modelos gregos conservando, por exemplo, o número de oito partes do discurso que haviam sido instaurados pelos alexandrinos. No entanto, devido à ausência de artigos na língua latina, o romano Quintiliano inclui, em seu lugar, as interjeições, o que Bagno (2012a) considera como uma bizarrice que se propaga até os dias atuais.

A gramática latina, nas palavras de Bagno (2012a, p. 427): “é integralmente uma doutrina, uma atividade prática, uma disciplina, voltada para a formação intelectual do ‘homem de bem’ que deve ser igualmente, e por isso mesmo, ‘um homem que fala bem’”. Para que isso fosse possível, defendiam a necessidade de que a língua fosse utilizada com o propósito de defesa de ideias, refutação de opiniões. Desse modo, essa gramática não tinha como interesse um estudo da língua tomada isoladamente, “(...) mas combinada com a leitura, o estudo e o comentário dos textos dos poetas e prosadores culturalmente prestigiados, como deixou registrado Marco Fábio Quintiliano (30 d.C. – 96 d.C.)” (Faraco, 2017, p. 12).

Bagno (2012a) deixa claro que os latinos foram originais ao colocaram a gramática apenas como uma das disciplinas necessárias para uma boa formação dos cidadãos. O autor comenta ainda que, a partir do século V, vai se formando um conjunto de disciplinas que ficarão conhecidas como as sete artes liberais, sendo divididas, portanto, em dois conjuntos: o Trivium, formada por três disciplinas (gramática, retórica e dialética), e o quadrivium, composta por quatro disciplinas (geometria, aritmética, música e astronomia).

Faraco (2017) evidencia que a educação ocorria por meio de três estágios:

(...) no primeiro, as crianças aprendiam a ler e escrever; em seguida, iam para a classe do *grammaticus*, professor cuja tarefa era ensinar a gramática e, ao mesmo tempo, ler e comentar com os alunos os textos dos autores assumidos como modelares, fazendo-os exercitar a expressão pela imitação desses autores; por último, os alunos passavam a frequentar as aulas do *rethor*, que lhes ensinava a retórica (Faraco, 2017, p. 13).

Nota-se que o objetivo principal desse processo de ensino era formar um bom orador. Assim, o que importava não era simplesmente ensinar a gramática em si, mas, sobretudo, conhecer as regras de funcionamento da língua e aprender a utilizá-la. “Daí a necessidade do estudo sistemático da retórica — a arte da oratória, do bem dizer (...) — da dialética (...) — a arte do encadeamento lógico do raciocínio, da organização dos argumentos, da estruturação do debate, da

defesa e/ou refutação de teses etc.” (Bagno, 2012a, p. 427).

Com o passar do tempo, a gramática deixou de ser uma disciplina complementar, funcional e passou a ser o centro do ensino. De acordo com Faraco (2017), isso ocorreu pelo motivo de alterações no panorama sociolinguístico da Europa ocidental após o fim do império romano do ocidente. Devido à quebra da unidade política, os falares românicos foram tendo autonomia. Ainda segundo o autor:

Ao mesmo tempo, o chamado latim clássico foi se especializando como a língua da erudição. Seus aprendizes e cultores não eram mais falantes nativos da variedade culta da língua, do chamado *sermo urbanus* (porque já não havia mais esses falantes); e a referência para seu domínio era exclusivamente a língua escrita em textos dos autores latinos consagrados e as propriedades morfosintáticas fixadas nas gramáticas. A educação linguística não era mais pautada pelo aprimoramento da língua de casa (como tinha sido na Roma de Quintiliano), mas pela necessidade de aprender a língua da erudição a partir do zero (Faraco, 2017, p. 13).

Com esse novo panorama, o ensino gramatical não se volta mais para o aprimoramento da língua de casa, mas o objetivo agora é aprender a língua do zero. É nesse contexto em que o conhecimento gramatical passa a ser primordial e se desprende do uso autêntico da linguagem. A gramática, “que para a educação antiga medieval, tinha se tornado (...) um *instrumento* para fins maiores — a comunicação eficaz, a estética do falar, a estilística do texto escrito — (...) se transformou num fim em si mesma, num conjunto de saberes mecânicos (...)” (Bagno, 2012a, p. 428).

Como se pode perceber, o ensino de gramática é uma das tradições mais antigas do mundo. No Brasil, o ensino da gramática tem seus primeiros registros no período em que os jesuítas se encontravam no país. Em cada período da história da nação, esse ensino se faz presente de modo a conservar, apesar de existir uma relativa história de mudanças, uma metodologia de ensino com finalidades intactas: a transmissão prescritiva, de modo essencial, de regras da língua considerada “correta”. Logo a seguir, nos deteremos a cada fase da história do país relacionando-a com o ensino de gramática.

## **2.2 Gramática como disciplina na realidade brasileira**

A partir deste tópico, trataremos do modo como o ensino de gramática foi desenvolvido no Brasil, desde o período colonial, em que constam os primeiros registros da educação linguística no país, até a implantação da BNCC.

Procuramos demonstrar que em vários períodos da história do Brasil, mesmo havendo algumas transformações, pequenos acréscimos ou substituições, o ensino gramatical se voltou, durante muito tempo, para uma metodologia que privilegiava a transmissão de regras da boa língua, ou seja, os conhecimentos linguísticos essenciais para “toda e qualquer pessoa ‘cultura’ que quisesse se expressar de modo socialmente aceitável” (Bagno, 2007, p. 87).

Nesse sentido, a variedade mais prestigiada socialmente foi contemplada no contexto educacional, deixando de lado as variedades correspondentes à realidade linguística dos brasileiros. Esse modo de conceber o ensino de língua perdurou no Brasil por muito tempo e ainda hoje é possível identificar algumas ocorrências desse tipo de ensino, conforme pesquisa realizada por Pieroni 2010.

Como veremos ainda neste capítulo, com o desenvolvimento da linguística aplicada no Brasil, na década de 60, haverá discussões que sustentam que um ensino voltado exclusivamente para transmissões de regras, memorização de nomenclaturas não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo. Essas discussões, que se tornam mais consistentes por volta da década de 80, adentram no campo de documentos como a BNCC que, dialogando com os PCN, traz como perspectiva um ensino de língua materna que seja coerente com a realidade dos envolvidos, que considere o contexto de uso da linguagem e que traz a gramática tradicional como auxiliar no processo de ensino.

No entanto, apesar dessas recomendações, o apreço pela centralidade do ensino da gramática, por força da tradição, nunca foi, de fato, abandonado pela escola.

Vale salientar que esse breve estudo sobre o ensino de gramática no Brasil visa sustentar a tese de que essa tradição do ensino dos estudos gramaticais reflete também na elaboração de provas de vestibulares, o objeto de estudo deste trabalho. Isso porque muitas comissões que elaboram essas provas ainda sustentam uma concepção de gramática tradicional. Desse modo, consideramos que há liames em relação ao ensino de gramática e a elaboração de provas de vestibulares. Passemos a compreender o modo como ocorreu o ensino de gramática no Brasil, desde o período colonial até a implantação da BNCC.

### 2.2.1 O ensino de gramática no período colonial

Datam do período colonial os primeiros registros voltados para o ensino de gramática

no Brasil. Com intuito de ampliar os domínios territoriais, os missionários da companhia de Jesus, com o apoio da Igreja Católica, tinham como missão a catequese e a educação dos índios. Fávero (2009, p. 13) deixa evidente que:

(...) a educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal, cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas de pequena nobreza para organizar a empresa exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos.

A imposição do Cristianismo aos povos originários estava atrelada a propósitos políticos “(...) pois ensinar o Evangelho era ensinar a língua do colonizador e, assim, dominar um povo destituindo-o de sua própria identidade. Nesse aspecto, os missionários foram os melhores ‘obreiros’ da ação colonizadora e civilizadora” (Casagrande, 2004, p. 29).

É nesse contexto no qual se origina o ensino da gramática no Brasil, com influência de uma pedagogia medieval, em que a gramática ocupava o centro dos estudos. As diretrizes educacionais consolidadas por meio do *Ratio Studiorum* — programa implantado pelos jesuítas como método de ensino — continham plano de estudo no qual a gramática tinha um lugar de prestígio.

É importante destacar que a gramática ensinada aos gentios era a gramática latina, já que era a língua utilizada pelos padres jesuítas em níveis mais elevados. Soares (2012) explica os motivos pelos quais o latim tinha preferência em relação ao vernáculo. A autora explica que, no início da colonização, coexistiam três línguas: o português — língua oficial trazida pelos colonizadores; a *língua geral* — formada em sua maioria, a partir do tupi, recobrando as línguas indígenas do país; e o latim — que servia de base para o ensino secundário e superior. Visto que a língua portuguesa não era língua dominante no intercâmbio social, o ensino se voltava para o latim, já que “(...) os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do latim e através do latim* (...)” (Soares, 2012, p. 144).

Além disso, outro motivo pelo qual o latim também era objeto de ensino no Brasil diz respeito aos interesses intrínsecos à própria ordem religiosa — que visava à formação de novos missionários — já que o latim era a língua da igreja. A respeito disso, Lopes (2019, p. 32-33) declara:

A fim de que o aluno pudesse chegar ao curso de Teologia, era necessário que ele pudesse fazer uso da língua latina. Ou melhor, era fundamental que o latim fosse uma língua dominada por cada estudante, uma vez que os jesuítas pautavam-se no ensino Humanista Renascentista. Assim, para que o discente pudesse chegar ao curso de Filosofia e, posteriormente, ao de Teologia, ele passava pelo curso de Letras ou Humanidades. Era, portanto, no curso de Letras ou Humanidades que o aluno aprendia a gramática latina, bem como o grego e o hebraico.

Como é possível observar, o interesse pelo ensino do latim está voltado para questões políticas, econômicas e ideológicas. Desse modo, todo o ensino ministrado deveria ser em latim, com exceção do ensino elementar. Como mostra Soares (2012), os poucos privilegiados que iam à escola aprendiam a ler e escrever em português (língua usada apenas para a alfabetização). “Da alfabetização, praticada em escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendia esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente em Aristóteles” (Soares, 2012, p. 144).

O uso da língua materna dos alunos no ensino também era explicitamente proibido, podendo ocorrer, excepcionalmente, em casos de caráter instrumental “como, por exemplo, num breve resumo do texto que se iria estudar, o que era aceitável apenas com os alunos das primeiras classes pelo fato de que ainda não sabiam suficientemente o latim” (Faraco, 2017, p. 14).

De acordo com a proposta do *Ratio Studiorum*, o ensino de gramática dividia-se em três disciplinas: classes inferiores, média e superior e tinha, como objetivo geral, um perfeito conhecimento gramatical. Para que esse ideal fosse alcançado, havia regras que descreviam detalhadamente o percurso que deveria ser percorrido para que os objetivos da disciplina fossem concretizados. Faraco (2017) cita um trecho do referido documento e enfatiza que uma das tarefas destinadas ao professor diz respeito à correção gramatical, que, neste caso, é vista como prioridade. “Assim, por mais recheado que fosse o currículo escolar de outras atividades, o centro era, de fato, o ensino de gramática – a exposição e exemplificação da nomenclatura e a apresentação dos paradigmas morfológicos” (Faraco, 2017, p. 14).

A partir do século XVIII a valorização do latim começa a entrar em declínio devido às mudanças sociais ocorridas na época. É na década de 1750 que Marquês de Pombal, por meio de reformas implantadas no ensino de Portugal e de suas colônias, tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa no Brasil. Além desse feito, proibiu o uso de outras línguas, dentre elas a língua geral, com intuito de fortalecer a língua e a cultura do colonizador e impor seu projeto político de aculturação desse povo. É importante salientar que uma das medidas pombalinas foi a expulsão

dos jesuítas, contribuindo, dessa forma, para o enfraquecimento da catequese.

De acordo com Fávero (2009), a consciência da necessidade de uma língua única para a consolidação de um império já estava impregnada nos primeiros gramáticos que viam nela uma forma de firmar o nacionalismo. Dessa forma, de acordo com João de Barros (1540, *apud* Fávero, 2009, p. 17):

Certo é que não há glória que se possa comparar a quando os meninos etíopes, persianos, índios, d'aquém e d'além Gange, em suas próprias terras (...) por esta nossa arte aprenderem a nossa linguagem, com que possam ser doutrinados em os preceitos da nossa fé que nela vão escritos.

É possível perceber essa ideologia representativa da política linguística de Marquês de Pombal no documento designado como “Diretório dos Índios” no trecho citado por Soares (2012, p. 145):

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe.

Assim, a reforma Pombalina institui o português como língua por meio da qual as outras disciplinas deveriam ser ensinadas na escola e proíbe o uso da língua geral — defendida por ele como sendo “abominável” como “rústica”, conforme fica evidente no trecho abaixo, retirado do “Diretório dos índios”, citado por Soares (2012, p. 145):

(...) um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma, que S. M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado.

Conforme afirma Soares (2012), a proposta de Pombal seguiu o método recomendado por Verney<sup>1</sup>, em sua obra “O verdadeiro método de Estudar”, em que defendia não somente a

---

<sup>1</sup> Luís António Verney foi um padre, professor, filósofo, teólogo e escritor português, sendo considerado um dos maiores representantes do iluminismo. Ao se deparar com o progresso filosófico produzido na Europa, Verney resolve escrever sobre o cenário geral da educação em Portugal da época de modo a criticar o método de ensino dos jesuítas. Apesar disso, não deixa de lado suas características eclesiásticas. É autor da obra “O Verdadeiro Método de Estudar”.

alfabetização em português, mas propunha o ensino da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, que deveria ser ensinada em comparação com a primeira. Dessa forma, o estudo da gramática portuguesa passou a compor o currículo juntamente com a gramática latina. A retórica também persistiu no currículo.

Apesar da inclusão da gramática portuguesa no currículo escolar, esta tinha um caráter instrumental. Assim, “a língua portuguesa, a língua significativamente então denominada de ‘vulgar’, deveria ser instrumento para aprender a gramática latina, até esse momento ensinada falando-se e lendo-se em latim” (Soares, 2012, p. 147).

Isso pode ser verificado nos parágrafos IV e VI, respectivamente, do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 (documento que instituiu as aulas régias, ou seja, aulas de latim, grego e retórica, ao ensino), no qual lemos:

Todos os homens sábios uniformemente confessam que deve ser vulgar o método para aprender os preceitos da gramática, pois não há maior absurdo que intentar aprender uma língua no mesmo idioma que se ignora. Também assentam que o método deve ser breve, claro e fácil para não atormentar aos estudantes com uma multidão de preceitos, que ainda em idades maiores causam confusão. (SILVA, 1842, p. 650, *apud* SOUSA, 2021, p. 45).

Para que os estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da gramática latina, é útil que os professores lhe vão dando uma noção da portuguesa, advertindo-lhe tudo aquilo em que tem alguma analogia com a latina; e especialmente lhes ensinarão a distinguir os nomes, os verbos e as partículas porque se podem dar a conhecer os casos. (Silva, 1842, p. 651, *apud* Sousa, 2021, p. 45).

Fica evidente que, apesar de a língua portuguesa ter passado a ser de conhecimento obrigatório, o foco ainda é a língua latina. É importante destacar que a reforma pombalina, inspirada nas ideias de Verney, apontaram algumas inovações em relação ao ensino de língua, principalmente no que diz respeito à valorização da língua portuguesa, no entanto, em relação ao ensino, havia o domínio da língua ao saber gramatical. Isso é perceptível, segundo Faraco (2017), devido a determinação do Alvará Real de 30 de setembro de 1770 (que trata da obrigatoriedade de os professores de latim ensinarem a gramática portuguesa nos seis primeiros meses de aula), que mesmo sendo parte ao combate ao modelo educacional promovido pelos jesuítas, “(...) mantinha, no fundo, o princípio da centralidade da gramática na educação linguística. Dava um passo no sentido de introduzir a língua portuguesa como matéria escolar, mas o fazia pelo viés redutor do ensino centrado na gramática (...)” (Faraco, 2017, p. 16).

### 2.2.2 O ensino de gramática no Brasil imperial

No que diz respeito ao ensino de língua durante o império no Brasil, é importante destacar que as intensas transformações ocorridas na época influenciaram a educação. A luta pela construção e valorização da identidade nacional são consequências da independência da colônia em relação a Portugal, que despertou no povo brasileiro um sentimento de liberdade.

Nesse período, houve o desenvolvimento da literatura feita por brasileiros e as ciências começaram a trazer discussões sobre a linguagem, mesmo que de forma tímida. Em relação ao ensino, como mostra Fávero (2009), ainda permanecia o sistema das aulas régias iniciadas por Pombal no século XVIII. A autora deixa claro que “a principal preocupação do governo durante a primeira metade do século XIX era a formação da elite dirigente, o que o levou a concentrar seus esforços no ensino superior e secundário, não tendo realizado quase nada em relação ao primário e ao técnico comercial” (Fávero, 2009, p. 21).

No que diz respeito ao ensino de gramática, nos primeiros anos do império, este ainda era respaldado em métodos utilizados em tempos anteriores, ou seja, permanecia o mesmo apreço às regras da gramática tradicional latina em estabelecimentos educacionais de destaque como o Colégio Pedro II<sup>2</sup>. Assim, o ensino de gramática portuguesa é realizado em um número pequeno de aulas, tendo como prioridade servir de suporte para o estudo da gramática latina. Isso ocorre, possivelmente, segundo Fávero (2009), devido às instituições se voltarem para a preparação de uma elite do que propriamente para a educação do povo. Nesse sentido, “mantém-se, de acordo com os desejos dessa elite, que, ao entrar para a escola, já dominava a norma culta: assim eram mais importantes o latim e a retórica do que a gramática geral e nacional para as quais dois anos eram mais do que suficientes” (Fávero, 2009, p. 22).

Em relação ao predomínio do ensino do latim sobre a gramática portuguesa, Razzini (2000, p.38) explica que “A preponderância do latim era reforçada pelo fato de que o ensino das línguas modernas se fazia pautado na gramática latina. Desta forma, parece lícito considerar que, neste período, o ensino de língua portuguesa estava mais dependente do ensino de latim do que estaria posteriormente.”

---

<sup>2</sup> o Imperial Colégio de Pedro II foi “(...) fundado na Corte pelo governo regencial, em 2 de dezembro de 1837, aniversário do herdeiro do trono. Inaugurado em 25 de março de 1838, o Colégio Pedro II deveria servir de modelo ao ensino secundário, sendo que o diploma de “Bacharel em Letras”, ao fim de sete ou oito anos, dava direito ao ingresso em qualquer curso superior do Império sem ter que prestar qualquer exame. Inspirado nos programas dos colégios franceses, o currículo do Colégio Pedro II conservaria, ao longo do século XIX, a preferência pela instrução humanista, com destaque para conteúdos clássicos, sobretudo o Latim.” (FÁVERO, 2010, p. 47).

Mesmo após, aproximadamente, trezentos anos da prática educacional no Brasil, o que se percebe é que o ensino ainda se baseia no modelo clássico greco-latino, sendo esta uma prática ainda muito prestigiada. Isso ocorre devido aos programas de ensino se voltarem ainda para o mesmo público, ou seja, os filhos dos cidadãos que fazem parte da elite nacional, que percebem no ensino da língua “(...) uma forma não só de valorizar as boas letras, mas também de consolidar o projeto de nação (...) durante o governo imperial. Para isso, nada mais justo que ocupar grande parte do currículo escolar com disciplinas apoiadas em um ideal de língua” (Sousa, 2021, p. 50).

Cabe salientar que o ensino da gramática ocorrido durante o Brasil imperial se desenvolveu a partir da concepção de língua como instrumento de boa expressão. Desse modo, o ensino da língua era constituído por meio de definições, classificações e na memorização de regras. É interessante observar que no final do período imperial surgem debates sobre o papel atribuído à gramática. Nesse contexto, surgem diversas reflexões respaldadas, inclusive, nos conhecimentos científicos da época sobre a linguagem.

Dessa forma, no século XIX, surge repercussão sobre a investigação da linguagem por meio do método histórico-comparativo, o que resultou em grandes produções de gramáticas de línguas, interferindo, portanto, em reflexões sobre possíveis mudanças no ensino de gramática. É nessa perspectiva que surgem diversas reformas educacionais decretadas pelo governo imperial, como, por exemplo, — como evidencia Fávero (2016) — a reforma do então ministro Carlos Leôncio de Carvalho, que, por meio do decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, defendia um “ensino livre.” Rui Barbosa, designado, no ano seguinte, pela Assembleia Geral, relator da proposta, fez alguns estudos dos quais propôs algumas mudanças. A proposta, publicada apenas em 1883, apesar de não ter tido andamento e nem ser objeto de debates, teve uma ampla repercussão devido a seu caráter crítico sobre o ensino de gramática (Fávero, 2016).

Baseado em princípios do evolucionismo e inspirado em estudiosos como Bréal, Bain, Max Müller, Whitney, Brachet e outros, Rui Barbosa trata, no parágrafo quinto do item VII, do ensino de Língua materna, especificamente da gramática, estabelecendo críticas e propondo uma mudança substantiva nesse tipo de ensino na escola primária. Dessa forma, deixa evidente que a aplicação da gramática é nobre e conveniente, mas “(...) não encarada como urdidura metafísica; não apresentada como jogo de fórmulas e categorias ideais; mas considerada como um produto histórico, como a carta da evolução real da língua, como ciência e observação escrita” (Barbosa, 1883, p. 219, *apud* Fávero, 2016, p. 719).

O autor ainda mostra o modo como ensino costumava ocorrer nas escolas e deixa transparecer sua inconformidade com esse método. Assim, diz que:

O primeiro passo da gramática usual consiste numa definição, e de definições, de classificações, de preceitos dogmáticos se entretém todo este ensino. Em todo esse longo e penoso curso de trabalhos que nos consomem o melhor do tempo nos primeiros anos de estudo regular, não se sente, não há, não passa o mais leve movimento de vida. Como se as teorias fossem a primeira, e não a última expressão da atividade intelectual no desenvolvimento do indivíduo, ou da humanidade. Como se o uso não fosse anterior às regras. Como se a definição não pressupusesse o conhecimento cabalmente real do objeto definido. Como se a linguagem, numa palavra, não precedesse necessariamente as codificações gramaticais! (Barbosa, 1883, p. 227, *apud* Fávero, 2016, p. 719-720).

Rui Barbosa ainda faz severas críticas a um ensino de gramática voltado para transmissão de regras, deixando claro que esse tipo de ensino não envolve o uso real da língua e que, portanto, não favorece o desenvolvimento dos alunos. Nas palavras do autor:

(...) o que nas escolas populares entre nós se professa não é nem a gramática viva do uso constante e inteligente da boa linguagem (...) É o estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical, estudo que todos os pedagogos modernos acusam de travar, na escola, o adiantamento dos alunos e a que Herbert Spencer, com sobejos fundamentos imprimiu o estigma de “MIL VEZES ESTÚPIDO” (Barbosa, 1883, p. 230, *apud* Fávero, 2016, p. 720).

Rui Barbosa, portanto, se mostra inconformado com o modelo de ensino de gramática praticado nesse período. Ao mesmo tempo, suas ideias se mostram alinhadas às discussões promovidas pela ciência linguística a exatamente cem anos depois, na década de 1980, e que atualmente essas mesmas críticas ainda são realizadas.

Apesar das reflexões educacionais realizadas por Rui Barbosa ter tido repercussão, não houve mudança no cenário educacional em relação ao ensino de gramática. Além disso, nesse período se desenvolveu, como afirma Fávero e Molina (2013), uma tentativa de idolatria no que diz respeito à língua portuguesa falada no Brasil e até mesmo uma recusa ao modelo linguístico português. No entanto, “o ensino da gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre, durante todo esse século, o ensino da gramática da *língua portuguesa*” (Soares, 2012, p. 148). A esse respeito, Bagno (2012b, p. 166) diz que:

A luta de Alencar e de outros que viriam depois dele pela validação de pelo menos algumas características da língua portuguesa aqui falada não teve repercussão no ensino. (...) No círculo mais amplo das relações sociais, inclusive educacionais, nunca foi abalado o prestígio de *facto* da norma – padrão portuguesa.

Ainda defendendo essa mesma ideia, Houaiss (1985, p. 25-26) diz que:

Um traço equivocado da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia.

A manutenção de um ensino de língua materna atravessado por um modelo prescritivo de língua perdurou nos anos posteriores.

### 2.2.3 O ensino de gramática durante a primeira e a segunda república

O período denominado como primeira república foi uma época de transformações no cenário político, filosófico, cultural e econômico. Devido ao desenvolvimento das sociedades, surgem novos pensamentos sobre o homem e seu meio. Há, nesse período, como afirma Fávero (2015), o crescimento da classe média urbana e início da industrialização. Em termos sociais, uma das formas do novo segmento se tornar diferente era por meio da escolarização e pelo saber. Assim, “começavam a germinar os ideais da pedagogia científica, da Escola Nova e da popularização do ensino” (Fávero, 2009, p. 25).

Os educadores, como afirma a autora, estavam entusiasmados “não só pelos ideais da Escola para todos quanto pela erradicação do analfabetismo, pela valorização da língua nacional e pelo combate às influências estrangeiras, como forma de valorização” (Fávero, 2009, p. 25). Nesse sentido, são realizadas reformas importantes no âmbito educacional que refletiam o sentimento nacionalista que vigorava na época. Como afirmam Faccina e Casagrande (2006, p. 86):

No Brasil, esse sentimento nacionalista reflete-se nas atitudes governamentais que, para que o país mantenha a sua unidade, institui o ensino da língua-mãe como obrigatório em todo o território nacional. A pátria, a ordem e o progresso passam a ser vistos como prioridade. O ensino deve ter novo rumo. Devem mudar a metodologia, o enfoque, o público-alvo. Para isso, mudam-se, primeiramente, as Leis Educacionais e, na ânsia de transformar e modernizar o sistema educacional, nem sempre privilegiou-se o público-alvo.

Como é possível observar, o governo tenta instituir uma política de desenvolvimento que estivesse condizente com as transformações ocorridas na época. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como ponte para alcançar os ideais nacionalistas que invadiam as mentalidades dos líderes da república. No entanto, essas transformações, como dizem as autoras, não tiveram

tanta influência na vida dos menos favorecidos. Assim, como afirma Fávero (2009), apesar das inúmeras reformas que a escola pública (e as particulares) sofreram, não houve mudanças significativas. A população mais pobre vivia esquecida da vida sociopolítica do país e “à grande massa de analfabetos só restava isolar-se, surgindo aí uma das características do carioca: a ironia” (Fávero, 2009, p. 28).

O colégio Pedro II, voltado para o ensino secundário, não se destinava às classes sociais mais baixas já que as aulas eram ministradas praticamente sob os padrões exigidos pelos cursos superiores. Desse modo, os “(...) currículos acabavam cedendo aos padrões impostos por esses exames, concentrando, nos primeiros anos do curso, as disciplinas exigidas nos Preparatórios (...)” (Razzini, 2010, p. 47). Essa etapa era praticamente inacessível às famílias menos favorecidas, o que comprova que a educação no país, durante esse período, ainda era destinada às famílias mais ricas.

Nesse período, várias gramáticas foram produzidas, sendo estas, de acordo com Fávero (2009), escolhidas pelos professores do colégio-padrão. A gramática abordada pelos livros didáticos da época ainda tinha apego às nomenclaturas e prescrições de regras. Assim, textos como os de Bilac e Bonfim (1889) “trazem abordagens direcionadas à questão da língua, como o uso de adjetivos não generalizadores, de orações explicativas, o uso abusivo de conectores etc., sempre voltado para o bem escrever e como atingi-lo” (Fávero, 2009, p. 30). A autora ainda reforça que o bem escrever, nas obras da época, está relacionado ao domínio da norma culta, o que demonstra que a formação humanística de base greco-latina, vislumbrada desde o período colonial, ainda se faz presente nos centros educacionais da época.

Dessa forma, apesar da instituição do português como disciplina, na segunda metade do século XIX, o ensino da gramática prescritiva ainda persiste. Nas palavras de Soares (2012, p. 150):

(...) na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética [...]. Assim, embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nelas as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos.

Nesse sentido, apesar das mudanças educacionais ocorridas na época, mantém-se um

ensino de língua voltado para a transmissão de regras, aprendizagem de nomenclaturas. Quanto às coletâneas de textos, como diz a autora, limitava-se à análise de trechos de autores consagrados.

Essa tradição gramatical (assim como a tradição da retórica e da poética) persistiu devido ao público-alvo não ter mudado. Assim:

(...) fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os “filhos-família” (...), os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade (Soares, 2012, p. 149-150).

Pode-se concluir que, no período da primeira república, ainda há um ensino de língua que evidencia as intenções de conservação de poder de uma população privilegiada da sociedade. Mesmo com mudanças ocorridas no decorrer do tempo, a ideologia de língua certa é impregnada na sociedade e a realidade linguística dos brasileiros são desconsideradas.

Em relação ao período denominado de segunda república, há ainda a tentativa de valorização do idioma português por meio de políticas que visam a nacionalização. No entanto, já começam a surgir inevitáveis influências da ciência linguística em desenvolvimento no final do período em questão.

Em relação ao ensino de português, nesse período, há o entrelaçamento de ideias que muitas vezes são divergentes. Essa confluência de ideias se deve devido às mudanças ocorridas nessa época já que, como afirma Zanon e Almeida (2006), no governo Vargas almejava-se a transformação da nação em um país moderno que tivesse “uma indústria forte, um desenvolvimento urbano e pessoas com capacidade de consumo” (p. 105). Nesse sentido, devido à busca pelo progresso da nação, houve diversas reformas na área educacional.

Como afirma Dallabrida (2009), na primeira metade de 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no final de 1930, foi implementada uma importante reforma na educação do país como, por exemplo, a reorganização do ensino secundário e superior — conhecida como reforma de Francisco Campos. Com o objetivo de superar o regime de cursos preparatórios “(...) e de exames parcelados e a diversidade de ginásios durante a Primeira República, a Reforma Francisco Campos determinou uma formatação nacional para o ensino secundário, inspecionada de modo centralizado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública” (Dallabrida, 2009, p. 188).

Outra reforma que ocorreu no contexto educacional foi a liderada pelo então ministro Gustavo Capanema (1900-1985) que, por meio da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ensino “é reestruturado com o objetivo de prosseguir com a educação formal recebida no ensino primário, acentuar a ‘consciência patriótica e humanística’ do estudante e preparar o indivíduo intelectualmente para a realização de estudos mais específicos” (Sousa, 2021, p. 59).

É importante destacar que, nesse período (nas décadas de 1930 e 1940), como afirma Faraco (2017), as reformulações do ensino secundário não tiveram mudanças significativas em relação ao ensino de gramática. Nesse sentido, “(...) os programas de português da reforma Capanema arrolavam fundamentalmente tópicos de gramática distribuídos pelas séries dos cursos primário (as classes de palavras) e ginásial (a análise sintática), reservando a gramática histórica e a literatura para o curso colegial” (Faraco, 2017, p. 17).

Cabe ressaltar que é no final da década de 1950 que é reafirmado a importância do conhecimento gramatical, já que é nesse período que é promulgada, através da portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) — documento oficial obrigatório que padronizou as nomenclaturas utilizadas pelas gramáticas brasileiras da época e que ainda hoje influencia a produção das nomenclaturas gramaticais dispostas nas gramáticas escolares, nos livros didáticos, em provas de concurso e de vestibulares. O documento tem como propostas adotar “uma terminologia simples, adequada e uniforme” (BRASIL, 1959) e se detém em três aspectos fundamentais: a) a exatidão científica do termo; b) a sua vulgarização internacional; c) a sua tradição na vida escolar brasileira.

De acordo com Silva (2017), a instituição da NGB foi realizada devido haver, naquela época, uma heterogeneidade de termos utilizados pelos gramáticos — o que gerou uma confusão entre as terminologias adotadas e provocou problemas em relação ao ensino e ao avanço das pesquisas linguísticas do Brasil. Para Malfacini (2015), a instituição desse documento contribuiu para a organização do ensino normativo de língua no país, na medida em que “aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil” (p.48).

Já Orlandi (2002) deixa evidente que, com a instituição desse documento, houve uma destituição do gramático enquanto autor e que o linguista assume o papel de “produtor de conhecimento científico sobre a língua” (Orlandi, 2002, p. 193). Baldini (1999), por sua vez, diz

que:

(...) a NGB institui no campo do saber sobre a língua, uma modificação fundamental no modo em que o gramático pode afirmar-se enquanto autor. Ela fixa, de modo determinante, a normatividade enquanto padrão de ensino, e por isso mesmo divorcia-se da Linguística que começava a caminhar naquele tempo. Há também que se considerar que a NGB começa muito antes da própria NGB, isto é, a questão da terminologia gramatical surge com a própria questão das gramáticas brasileiras no século XIX, sendo a NGB o ponto culminante do desenvolvimento de uma questão em que estavam em jogo o ensino, a língua nacional, a escrita. A NGB é parte de um processo que, a rigor, não está nem nunca estará terminado (Baldini, 1999, p. 91).

A existência da NGB comprova o tratamento purista dado ao ensino de língua portuguesa, a manutenção de um ideal de língua e a preservação do idioma, o que demonstra uma postura nacionalista.

É importante salientar que é a partir de década de 50 e 60 que irão ocorrer mudanças significativas no conteúdo da disciplina de língua portuguesa. Isso porque é nesse contexto em que ocorrem transformações progressivas nas condições culturais e sociais e, principalmente, das condições de acesso à escola, ocasionando mudanças nas disciplinas curriculares. Nesse período, modifica-se, profundamente, o alunado “como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (Soares, 2012, p. 151). Nessa mesma perspectiva, Venturi e Gatti Junior (2004, p. 70) afirmam que:

Com a democratização/massificação do acesso à escola, ocorrida nos anos 60 do século XX, verificaram-se significativas mudanças no contexto escolar e no ensino das disciplinas, uma vez que a população menos privilegiada socialmente passou a ter acesso ao saber escolar. Com o ingresso de uma nova clientela que não dominava a “*norma padrão culta*”, mas dominava variedades lingüísticas diferentes daquela usada no ensino de Português, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser objeto de reflexão e possíveis propostas de mudança.

Segundo Soares (2012), a multiplicação de alunos implicou em seleções menos criteriosas de professores, ocasionando o rebaixamento salarial e, como consequência, condições de trabalho precárias. Além disso, as condições pedagógicas e exigências culturais passam a ser totalmente diferentes.

É nesse contexto em que o estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua “começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão

buscar elementos para compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (Soares, 2012, p. 152).

Dessa forma, é nesse período em que há o entrelaçamento entre o estudo da gramática e o texto. Os manuais didáticos, como afirma a autora, passam a incluir exercícios — de interpretação, de redação, de gramática, de vocabulário. Além disso, progressivamente, se faz a fusão de gramática e texto, sendo identificada nos livros didáticos publicados nessa época. Assim, gramática e texto passam a fazer parte de um só livro, embora nos anos de 1950 ainda haja uma relativa autonomia, já que são graficamente separados (gramática na metade do livro e, na outra metade, os textos).

Nesse sentido, “fusão talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade a gramática teve primazia sobre os textos nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras)” (Soares, 2012, p. 153).

Portanto, as transformações que ocorreram a partir da década de 50 não modificaram a forma como essa disciplina era repassada. Assim, permaneceu a orientação de um ensino voltado para ao domínio da norma padrão, ou seja, “(...) continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão” (Soares, 2001, p. 154).

#### 2.2.4 O ensino de gramática no regime militar

Durante os anos de 1960 a 1980, sob o contexto do regime militar, ainda vigorava no país os ideais desenvolvimentistas que caracterizou a primeira metade do século XX. Nesse período, como afirma Clare (2003, p.12), “passa-se a buscar, no país, o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial, e o fim das ideologias socialistas e comunistas.” Com objetivo de proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento industrial, há o estabelecimento de políticas educacionais que refletem os interesses dos grupos políticos que governavam o país.

É nesse período, em decorrência da nova Lei de Diretrizes da Bases da Educação (Lei nº 5692/71), que há uma mudança radical no ensino de português. Essa mudança, como afirma Soares (2012), se deu devido aos objetivos do governo em promover uma educação a serviço do desenvolvimento, sendo a língua considerada como instrumento para alcançar esses ideais.

Com a promulgação da referida lei, algumas alterações foram realizadas. De acordo com Soares (2012, p. 154): “a própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau”. Ainda segundo a autora, o foco em “comunicação” não é mais realizado no segundo grau, passando a se chamar *Língua Portuguesa e Literatura brasileira*.

No ensino de gramática ainda há a ênfase numa perspectiva prescritiva e no ensino de retórica e da poética, prevalece, inicialmente, a ideia de língua como “expressão estética”. No entanto, posteriormente, no estudo de textos, essas concepções são substituídas pela ideia de língua como “comunicação” (Soares, 2012).

Dessa forma, “os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não verbais” (Soares, 2012, p. 154). Nesse sentido, o estudo se volta para o desenvolvimento da língua em relação ao seu uso.

Essa nova concepção de língua é justificada por Soares (1998) como reflexo das transformações sociopolíticas vivencias na época. Assim, para a autora:

Fica claro que novas condições sociopolíticas trazem nova concepção de linguagem: de um lado, a nova clientela que a escola passa a abrigar; de outro lado, a nova orientação para o papel da escola e do ensino, como decorrência de um novo regime político. Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa também a servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua (Soares, 1998, p. 57).

Fica evidente que os fatores externos interferem no rumo que as práticas pedagógicas se direcionam e até mesmo contribuem para a mudança de perspectiva sobre a língua. Desse modo, “conceber a língua(gem) como instrumento de comunicação é, acima de tudo, conceber a ideia de que a língua serve aos interesses sociais daqueles que estão no poder, de tal forma que tais propósitos podem ser diluídos em práticas escolares que mesmo os mantêm e os consolidam” (Sousa, 2021, p. 66).

Ainda segundo o autor, devido a ênfase dada ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão, o ensino de gramática acaba sendo reduzido, já que não se considera importante um trabalho em prol de definições e memorização de regras. Há, inclusive, debates em torno de se ensinar ou não a gramática. Sobre essa questão, Venturi e Gatti Junior (2004, p. 71)

dizem que:

(...) o ensino de língua portuguesa passou a enfatizar mais os diversos tipos de leitura, ocorrendo um considerável desprestígio da Gramática. A conceituação de língua como instrumento de comunicação não priorizava o ensino da língua como sistema. Surgiu, no contexto escolar, o debate em torno da questão “ensinar ou não gramática”. No ensino fundamental priorizou-se o ensino dos elementos do processo comunicativo. De certo modo, o ensino da teoria de comunicação passou a assumir o espaço que antes era dado ao ensino da gramática.

Como é possível observar, a concepção de língua é alterada. Desse modo, o estudo da língua voltado quase que exclusivamente para seu aspecto estrutural perde espaço para uma concepção de língua evidentemente funcional que satisfaz um processo de interação mecanicista. “A língua é vista, a – historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (Perfeito, 2006, p. 03).

Nesse contexto, como afirma Clare (2003), muitas gramáticas, como as de Bechara, foram substituídas por outras que eram ilustradas. As antologias, ainda segunda a autora, entraram em desuso, sendo ocupadas por livros didáticos com formas mais atraentes, explorando-se cores e recursos gráficos. Em relação ao conteúdo abordado nesses exemplares, a autora deixa claro que não era suficiente para conceber um ensino satisfatório. Dessa forma, diz que:

A interpretação dos textos não era mais elaborada pelo professor junto a seus alunos. As perguntas – em geral, tipo “cavalo branco”, perguntas de resposta óbvia, sem nenhuma reflexão – eram as mais comuns. Havia o livro do professor, com as respostas às questões formuladas para que o professor nem precisasse pensar. (...) Esses livros vinham adequados aos novos professores que ingressavam no Magistério sem grande preparação prévia (Clare, 2003, p. 15).

É no final da década de 70, que, com objetivo de solucionar a crise que circundava o ensino, incluíram-se redações em provas de exames de vestibulares por se acreditar que com essa ação haveria uma melhoria na expressão dos alunos. Dessa forma, eram cobradas nessas redações a obediência à norma padrão da língua — algo que não fazia parte da realidade culta corrente. “Assim, corrigia-se o emprego passivo do verbo assistir, o uso do pronome reto em entre eu e você, o emprego do oblíquo em para mim ver e se esquecia de que o grande problema da produção textual é a interlocução” (Clare, 2003, p. 15).

Com o objetivo de minimizar a defasagem dos alunos, no final da década de 70 — tendo como base estudos gramaticais o livro “A Nossa Gramática”, de Luiz Antônio Sacconi, obra voltada unicamente para um ensino de gramática numa perspectiva tradicional — as escolas

normais de Educação do Rio de Janeiro criam disciplinas extraordinárias como, por exemplo, a disciplina de Expressão Oral e Escrita — EOE — cujo foco está em rever parte dos “erros” comuns cometidos pelos alunos e,

(...) através de uma bateria de exercícios, dúvidas do tipo *mas* ou *mais*, *por que*, *porquê*, *por quê* ou *porque*, *há*, *à* ou *a* passavam a ser esclarecidas. Pretendia-se, pois, oferecer subsídios para uma melhor expressão escrita, mas o ensino ainda se limitava ao conceito de que escrever bem era escrever corretamente. Tomava-se por base unicamente o padrão culto da língua. E, ainda nesse momento, os alunos eram obrigados a decorar, por exemplo, que a locução adjetiva “de tia” corresponde ao adjetivo “avuncular” (Clare, 2003, p. 16).

Isso evidencia o conflito vivenciado no período das décadas de 1960 e 1970, já que ainda se percebe uma tendência purista de manutenção da norma padrão no ensino. A crítica a esse tipo de ensino terá maior consistência a partir da década de 80, devido ao desenvolvimento da ciência linguística no Brasil.

#### 2.2.5 A ciência linguística e seu impacto no ensino da gramática nas décadas de 1980 e 1990

Na segunda metade da década de 80, surgem críticas “a respeito do ensino da língua por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e de escrita ocorridos em redação de vestibular” (Soares, 1998, p, 58). Foi então nesse período que as denominações “comunicação e expressão” e “comunicação em língua portuguesa”, devido aos protestos que ocorriam em torno da educação, foram trocadas, por meio da medida do Conselho Federal de Educação, pela denominação “português” — que cobria as disciplinas dos currículos do ensino fundamental e médio (Soares 2012).

Os protestos em torno das denominações “comunicação e expressão” e “comunicação em língua portuguesa” não eram apenas um desejo do retorno à nomenclatura “português”, mas, como diz Soares (2012, p. 155):

(...) significava a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

Como afirma a autora, alguns pressupostos das ciências linguísticas — introduzidos,

desde a década de 60, nos currículos voltados para a formação de docentes (inicialmente, a linguística, posteriormente a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso) — só adentrarão no seio escolar a partir dos anos 80, tendo influência significativa na disciplina Português. Suas bases teóricas funcionaram como verdadeiras reivindicações por uma renovação no ensino de línguas.

Como evidencia Bunzen (2011), entre os anos 70 e 80, os pesquisadores universitários realizaram reflexões críticas sobre a educação linguística do país por intermédio de diversos meios, como congressos, fóruns de discussões e revistas. Desse modo, esses pesquisadores criam “(...) ações que (in)diretamente mostram o diálogo entre políticas públicas e científicas para a formação de professores e (re)construção de propostas curriculares” (Bunzen, 2011, p. 902).

As pesquisas dessa época tinham como objetivo demonstrar que o problema estava relacionado ao modo como o ensino de língua portuguesa estava sendo conduzido nos estabelecimentos educacionais, ou seja, “a primazia do estudo dos componentes gramaticais nas salas de aulas era a responsável não só pela baixa proficiência dos estudantes nas atividades de leitura e escrita, como também era utilizada como instrumento de controle e exclusão social” (Sousa, 2021, p. 69).

Em relação ao ensino de gramática, surgem discussões em torno de um trabalho que leve em consideração o texto como objeto de estudo e não se enfatize um estudo gramatical baseado em regras e memorização de nomenclaturas. A concepção de língua que se defende é aquela voltada para uma perspectiva funcionalista — corrente linguística em ascensão desde a década de 1960. Como afirma Neves (1997), o funcionalismo linguístico não se restringe à descrição das funções gramaticais — o que era proposto em outros modelos teóricos — mas leva em consideração a situação comunicativa. Nessa perspectiva, o que é considerado na gramática funcional é o uso real de expressões linguísticas na comunicação verbal entre os falantes. Essa gramática, portanto, tem como proposta, como diz Neves (1994b, p. 113), “uma certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico”. Cunha e Sousa (2007, p. 14-15) afirmam que:

(...) os funcionalistas estão interessados em explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. Ultrapassam, portanto, o âmbito da estrutura gramatical, e buscam na situação comunicativa, que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua.

A linguagem passa a ser compreendida como forma de interação social, possibilitando

aos indivíduos produzirem e receberem diversos tipos de textos para atuarem no contexto em que se encontram. Essa nova forma de pensar o ensino da gramática no final do século XX teve como influência autores como Carlos Franchi (1932/2001), que, por meio de sua obra “Criatividade e Gramática”, publicada pela primeira vez em 1984, tece críticas ao ensino de gramática da forma como era concebido. Nas palavras do autor:

Os exercícios gramaticais, quase todos se situam ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade, uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem. (...) Quando mais, resumem-se a exercícios analíticos e classificatórios com pequena relação com os processos de construção e transformação das expressões, com a propriedade e adequação do texto às intenções significativas, com a exploração da variedade dos recursos expressivos para o controle do estilo (Franchi, 2006, p. 74).

O autor deixa evidente que, quando se desconecta o estudo gramatical da prática de linguagem, o estudo se torna vazio e perde a sua dimensão criadora, fazendo com que muitos rejeitem esse tipo de ensino. Assim, defende que a aprendizagem da gramática só ocorre “(...) quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida” (Franchi, 2006, p. 75).

Nesse contexto, o autor propõe três tipos de atividades para serem desenvolvidas na escola como estratégia de aproximação à teoria gramatical. Dessa forma, estabelece uma distinção entre a atividade linguística, a atividade epilinguística e a atividade metalinguística. Em relação à atividade linguística, Franchi (2006) diz que essa atividade está relacionada ao exercício intencional da própria linguagem, ocorrendo em situações cotidianas da comunicação. O autor acrescenta que essa atividade somente poderá ser realizada na escola caso a instituição possibilite uma rica interação social. Há, portanto, “(...) que se criarem as condições para o exercício do ‘saber linguístico’ das crianças, dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (Franchi, 2006, p. 95).

Já a atividade epilinguística diz respeito à prática “(...) que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (Franchi, 2006, p. 97). O autor defende que essa atividade pode contribuir para um trabalho de

sistematização gramatical pensado, ou seja, uma atividade metalinguística.

Franchi (2006) deixa claro que as duas primeiras atividades citadas deveriam se voltar para as primeiras séries da vida estudantil e que só posteriormente os alunos tivessem contato com uma possível teoria gramatical, já que, segundo ele, esse conhecimento só ocorre devido

(...) uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão (Franchi, 2006, p. 98-99).

As ideias de Carlos Franchi serviram de base para autores como João Geraldi desenvolver teorias voltadas para o ensino de língua materna. Assim, nesse período, o autor divulga uma coletânea de textos, cujo título é “O Texto na Sala de Aula”, voltada para a formação de professores em que propõe um trabalho com o texto por meio de três práticas: leitura, produção e análise linguística. Assim:

Abordando a interação dos sujeitos, Geraldi propõe o trabalho com o texto como unidade e objeto de ensino. Para ele, a prática anterior de ensino de língua portuguesa, que privilegiava o ensino da gramática normativa, não permitia que o aluno se constituísse como sujeito e dono de seu pensar. E, sob essa perspectiva, ele critica o trabalho sem a participação do aluno que ocorre em sala de aula, pois, para ele, o conhecimento é construído na interlocução com o sujeito, a partir da reflexão (Paula, 2014, p. 293).

Ainda segundo a autora, devido a essa concepção de trabalho com a língua proposta por Geraldi, por meio de sua coletânea, o texto passou a ser tratado como objeto de ensino e passou-se a exigir um trabalho em sala de aula que estivesse vinculado ao conhecimento das concepções de linguagem e sujeito.

No que diz respeito ao tratamento concedido ao ensino de gramática, há, na proposta de Geraldi, uma inovação no ensino, já que, por meio da expressão “análise linguística”, o autor amplia o estudo da língua, não se rendendo unicamente ao aspecto gramatical. Assim, o autor esclarece que a utilização da expressão:

(...) inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.);

organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (Geraldi, 2011, p. 74).

O autor ainda acrescenta que o objetivo principal da análise linguística é possibilitar a reescrita de texto do aluno ou mesmo propiciar atividades cujo aspecto sistemático da língua seja evidenciado. No entanto, deixa claro que o objetivo “não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 2011, p. 74). O que propõe o autor “não constitui um método para o trabalho com a gramática, mas sim uma própria prática da análise dessa gramática e de outros aspectos inerentes ao texto em situação de produção real, (...) constituindo-se em uma atividade epilinguística como bem apresentou Franchi (2006)” (Sousa, 2021, p. 73).

A proposta de Geraldi, portanto, “(...) soava como um alerta sobre o poder da linguagem, demonstrando que sua aprendizagem acontece por meio de práticas, sendo capaz de influenciar as relações humanas, cabendo à escola disponibilizá-la ao aluno” (Paula, 2014, p. 296).

Essas questões sobre o ensino de língua começam a fazer parte de discursos no âmbito de políticas educacionais e em 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Os PCN, na visão de Bunzen (2011, p. 905), “podem ser compreendidos como uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais”. Esse documento compactua das ideias de Geraldi (2011) ao propor um estudo da língua voltado para a reflexão. Dessa forma, no eixo denominado de “Análise e reflexão sobre a língua” mostra que esse tipo de atividade se apoia em dois fatores, sendo eles: “a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1997, p. 53).

O primeiro fator diz respeito às atividades epilinguísticas, cujo objetivo é promover questionamentos, “(...) análise e organização de informações sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 53). O segundo fator está relacionado às atividades metalinguísticas, que, segundo o documento, devem ser realizadas posteriormente para que façam sentido para o aluno.

O objetivo, portanto, da análise linguística proposta por tal documento é “melhorar a

capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1997, p. 53). Nesse sentido, os PCN são contrários a um ensino de gramática descontextualizado e tece severas críticas a respeito desse tipo de ensino. Dessa forma, diz que:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 31).

Essas críticas que envolvem o documento estão em consonância com os pensamentos da época em desarticular uma educação lingüística que privilegia um ensino voltado para a memorização de regras e classificação de palavras. Os PCN vêm enfatizar a importância de um conhecimento lingüístico que possibilite a reflexão sobre a linguagem “em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística” (BRASIL, 1997, p. 31). Isso não implica na exclusão de uma análise metalingüística — o que, segundo o documento, deve ser introduzido progressivamente por meio de textos reais.

#### 2.2.6 O ensino de gramática no século XXI e a BNCC

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento normativo que rege as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas — que, em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as ideias apresentadas pela pesquisa lingüística da atualidade.

Esse documento é dividido em campos de atuação da linguagem, sendo eles: a) campo da vida cotidiana; b) campo artístico-literário; c) campo da vida pública; d) campo das práticas de estudo e pesquisa; e) campo jornalístico midiático. Há também uma organização a respeito da forma como o ensino deve ser realizado. Este, por sua vez, divide-se em quatro áreas de atividades: a) leitura/escuta; b) escrita; c) oralidade; d) análise lingüística/semiótica. Essa forma de organização foi criada com o objetivo de possibilitar uma melhor dinâmica do trabalho em sala de aula, o que Travaglia (2019) considera como um ponto positivo.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, o objetivo da BNCC (da mesma forma que os PCN) é deslocar o foco do ensino — de um trabalho metalinguístico, voltado, primordialmente, para a variedade culta e para a modalidade escrita da língua — para um ensino que privilegie situações reais de uso da língua. Nas palavras de Teixeira (2009, p.347), há “o deslocamento da centralidade do ensino de português na gramática como sistema que organiza a norma-padrão para uma concepção voltada para o uso da língua em contextos variados e para os efeitos de sentido criados pela organização dos textos”. O documento propõe que os conhecimentos linguísticos sejam desenvolvidos “transversalmente aos dois eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — o que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80).

A BNCC assume “(...) a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” e considera “a centralidade do texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 65). Cabe destacar que tal documento normativo reconhece a função norteadora dos PCN, que por sua vez marcou uma mudança no que diz respeito ao modo de perceber o ensino de uma forma geral e o ensino de português em particular.

Em relação a essa mudança de foco, Travaglia (2019, p. 351) deixa claro que foi algo importante, já que “(...) na realidade, as pessoas se comunicam por meio de textos em situações concretas de interação comunicativa e a escola deve, portanto, desenvolver a competência comunicativa dos alunos”.

Essa forma de conceber o ensino acaba impactando, fortemente, na concepção de gramática, que, apesar de ter sido um avanço, ainda vem sendo objeto de discussão e desentendimentos nos centros educacionais. Nessa perspectiva, Tedesco (2019, p. 359) diz que:

(...) ainda temos, infelizmente, uma discussão inicial sobre o que é ensinar língua portuguesa, já que é vigente a forte associação entre ensino de Língua e ensino de gramática. Pior do que isto é a discussão se devemos ou não ensinar gramática, o que, a meu ver, constitui-se em grande atraso para o fazer da sala de aula. Não é possível estudar uma língua sem a sua gramática. A questão é como ensinar gramática, em primeira instância. Antes disso, porém, é preciso ter clareza para que gramática ensinar. Que conceito de gramática temos.

A autora deixa claro que, em relação ao ensino de gramática, tanto a BNCC quanto os PCN apresentam conceitos equivocados. Assim, há falta de clareza no que concerne às práticas de reflexão sobre a linguagem “que permanecem ainda numa espécie de ‘entrelugar’, oscilando entre

a tradição de ensino das classes gramaticais, funções sintáticas e norma padrão e de aspectos da textualidade (coesão), mas já com outro pé em processos mais discursivos, como a modalização e a referenciação” (Mendonça, 2019, p. 367). A autora ainda evidencia que há a necessidade de explicitude no que diz respeito ao que ensinar e como deve ocorrer o entrelaçamento de determinados tópicos.

Nessa mesma perspectiva, Travaglia (2019) diz que um dos principais problemas tanto da BNCC quanto dos PCN — em relação ao ensino de língua portuguesa — diz respeito à falta de instrução metodológica. Em relação aos PCN, a BNCC especificou mais o que deveria ser ensinado, já que dividiu o objeto de ensino em competências e habilidades organizando-os em campos de atuação. No entanto, segundo o autor, tal documento “parece falhar porque nem sempre distingue claramente competências (muito do que se lista como tal é, na verdade, habilidade ou pode ser visto como tal) e habilidades” (Travaglia, 2019, p. 352).

Apesar de haver críticas a tais documentos, é notório que tanto os PCN quanto a BNCC trouxeram uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa, deslocando o foco de ensino para algo que realmente tivesse sentido para a vida das pessoas que passam pela escola. Travaglia (2019) destaca que os acertos desses documentos são provenientes de três pilares básicos:

(...) levar em conta as novas descobertas científicas da Linguística sobre a forma e funcionamento da língua; b) mostrar que ela interage com outras formas de linguagem; c) deixar claro que o grande fim da língua é a interação comunicativa por meio de textos de categorias distintas com ênfase nos gêneros (Travaglia, 2019, p. 359).

A proposta desses documentos retira o foco de um ensino metalinguístico. No entanto, apesar das conquistas educacionais e do desenvolvimento da ciência linguística ter contribuído para uma mudança de perspectiva sobre o ensino de gramática, ainda é notório uma prática de ensino em desacordo com tais pressupostos teóricos. Nas palavras de Bunzen (2019, p. 262): “podemos ter excelentes discussões e acertos nos documentos curriculares oficiais, mas práticas escolares, materiais didáticos e propostas pedagógicas dos cursos de Letras (Licenciatura) bem distantes de tais discursos”. Nesse sentido:

(...) o que se percebe é que a nova visão proposta para o trabalho com a Língua Portuguesa pouco mudou o trabalho concreto em sala de aula, principalmente por desconhecimento dos professores das novas teorias linguísticas e ainda o desconhecimento de como trabalhar com a língua em uma dimensão textual-discursiva que leva em conta as categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies) e seu funcionamento contextual em comunidades discursivas específicas (Travaglia, 2019, p. 353).

A resistência de incorporar a nova concepção de língua proposta, com ênfase, desde os PCN, se deve a diversos fatores, como uma má formação inicial do professor, problemas estruturais dos centros educacionais e “a resistência ao novo, a dificuldade de abrir mão da segurança de um modelo de ensino mais classificatório e normativo, que já não deveria mais ter vez hoje em dia” (Teixeira, 2019, p. 349).

**Síntese conclusiva:** Ao término deste percurso do velho ao novo mundo — perpassando culturas, valores, histórias, interesses políticos, público-alvo para o qual se destina o ensino, filosofia como alicerce da descrição de línguas naturais, ciência linguística e seu olhar para as línguas naturais, documentos sobre o ensino no Brasil e suas interpretações — é possível depreender que a associação entre ensino de língua portuguesa e ensino de metalinguagem normativa permanece. Entendemos que essa associação perpassa muitos temas, com os quais não vamos lidar neste trabalho: ideal de língua, evocação a modelos europeus de uma antiguidade cultuada, despreparo dos profissionais de ensino para saber como protagonizar o ensino de gramática a serviço da leitura e da escrita que parta da reflexão às sistematizações, a ilusão do material didático ideal que traga o *como fazer* de modo incontestado. Desse percurso, vamos levar saberes localizados no espaço-tempo para a análise qualitativa dos dados de nossa pesquisa. Antes, porém, centraremos atenção nas concepções de linguagem e de gramática — objeto do capítulo 03.

### 3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Todos os estudiosos que têm se dedicado a avaliar o ensino vigente nas escolas têm acentuado o caráter absolutamente “ritual” de que o ensino tradicional de gramática se tem revestido: (...) esse modo de tratamento das atividades significa, também, que a gramática é vista simplesmente como um mapa taxionômico de categorias, alheio à língua em funcionamento e organizado independentemente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm no discurso; (...) (Neves, 2014, p. 116).

A reflexão acerca das diferentes concepções de linguagem e de gramática são fundamentais uma vez que tais concepções têm reflexos diretos no trato com a língua em instituições formais de ensino, resultando em opções teóricas e metodológicas quanto ao que ensinar, a como ensinar, ao para que ensinar. Não raras vezes, o discurso do professor assume um “para quê” não condizente com a metodologia adotada — apenas o discurso se atualizou, mas a prática não.

Concordamos com o posicionamento de Antunes (2014), segundo a qual a metodologia utilizada em relação ao trabalho com a língua, ou mesmo o que se deixa de fazer; “(...) o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja a linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar” (Antunes, 2014, p. 16). Desse modo, toda proposta de trabalho com a língua se fundamenta em pontos de vista, em concepções defendidas: as questões em provas vestibulares não escapam a essa realidade.

É nessa perspectiva que iremos trazer discussões a respeito das concepções de linguagem, dos tipos de gramática, dos objetivos intrínsecos ao ensino de língua portuguesa, do espaço da teoria gramatical no ensino e do modo como a gramática é abordada no contexto educacional.

Neste trabalho, buscamos embasamento teórico relacionado ao **ensino** de língua portuguesa, visto que consideramos haver uma ligação entre o trabalho realizado na escola e a elaboração de questões de vestibulares, já que essas questões são direcionadas a alunos provenientes da educação básica e, por conseguinte, se amparam em diretrizes educacionais voltadas para esse público.

Interessa-nos, portanto, o embasamento teórico sobre o tema “ensino de língua portuguesa”, uma vez ser a elaboração de atividades avaliativas para fins de análise de

competências e habilidades em língua portuguesa parte fundamental do processo de ensino. Assim, a perspectiva que guia a metodologia do ensinar também direciona a metodologia do que deve ser uma prova de língua portuguesa, e, dentro dela, o que se deve cobrar sobre gramática.

Dito isso, alguns tópicos que serão desenvolvidos a seguir servirão de base teórica para a análise de nosso *corpus*, com destaque para os tipos de gramática propostos por Travaglia (2009). De início, abordaremos as três formas pelas quais normalmente a linguagem é compreendida.

### **3.1 A linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação**

A primeira concepção percebe a linguagem como expressão do pensamento, ou seja:

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (Travaglia, 2009, p. 21).

Nesse sentido, na constituição de um texto, não é levado em consideração o interlocutor, o contexto comunicativo em que a linguagem ocorre e o objetivo da fala, pois subentende-se que existem regras que precisam ser seguidas para que o pensamento seja organizado de forma lógica, e, conseqüentemente, a linguagem. Nas palavras de Travaglia (2009, p. 22) “(...) o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fale, em que situação se fale (onde, como, quando), para que se fale”.

Essa concepção de linguagem está interligada com o conhecimento das normas gramaticais “(...) do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional (...)” (Travaglia, 2009, p. 22).

O estudo do texto, dentro dessa concepção de linguagem, reduz-se, frequentemente, à compreensão de estruturas gramaticais. Nesse sentido,

Os textos são lidos e logo em seguida é trabalhada, por exemplo, a quantidade de substantivos ou certas construções gramaticais corretas ou incorretas nele encontradas e

quando muito se pede para refazer – reescrever um fragmento – o objetivo é a correção gramatical. Não se exploram aspectos comunicativos do texto e o trabalho com a compreensão textual, quando existe, restringe-se à compreensão literal dos sentidos (Duarte, 2014, p.23).

A segunda concepção percebe a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, a língua é vista como um código, que, combinada com regras, é capaz de enviar uma mensagem de um transmissor a um receptor. Para que a comunicação seja concretizada, os participantes do diálogo precisam compartilhar do mesmo código. Nessa concepção de linguagem, o sujeito é visto como “(...) capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que a seguir o modelo” (Zanini, 1999, p. 81). Nas palavras de Travaglia (2009, p. 22):

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

Essa percepção se restringe ao estudo da língua no seu aspecto interno de funcionamento não levando em consideração, portanto, o contexto social em que o indivíduo está inserido. Essa concepção de linguagem é adotada pelo estruturalismo e pelo transformacionismo.

Essa forma de compreender a linguagem traz a ideia de que o locutor possui uma informação que deseja transmitir ao seu interlocutor e para que essa ação se concretize “(...) ele a coloca em código (codificação) e remete para o outro através de um canal (ondas sonoras). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informação). É a decodificação” (Travaglia, 2009, p. 22-23).

A terceira concepção compreende a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o falante utiliza a língua de forma a agir, atuar sobre o seu interlocutor e não, simplesmente, exterioriza seu pensamento ou mesmo utiliza a linguagem como objeto para a comunicação. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2009, p. 23). Nas palavras de Antunes (2014, p. 18):

O conceito de “interação”, como está sinalizado pela própria composição da palavra,

aplica-se a toda “ação” “entre” dois ou mais sujeitos. Representa uma ação conjunta; uma atividade realizada por mais de um agente. No caso específico da linguagem verbal (...) a interação, além de ser uma *ação conjunta* é uma *ação recíproca*, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem.

É importante destacar que a gramática, nessa perspectiva de linguagem, é compreendida como resultado de todas as ações verbais realizadas pelos falantes. Nesse sentido, ela não se constitui sozinha, já que “(...) são todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como uso *regular, habitual, costumeiro*” (Antunes, 2014, p. 25).

Além disso, a gramática, nessa perspectiva de linguagem, sempre será contextualizada, visto que o que proferimos ocorre em uma determinada situação concreta de interação. Nesse sentido, “existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa” (Antunes, 2014, p. 39). O ensino por meio dessa gramática tem o texto como objeto de estudo sendo a língua utilizada como forma de interações verbais e sociais, o que acarreta um ensino não normativista.

Essas concepções de linguagem se relacionam com alguns tipos de gramática, conforme veremos a seguir.

### **3.2 Tipos de Gramática propostos por Travaglia**

Ao trabalhar com questões gramaticais é importante compreender que existem concepções distintas de gramática e que, dependendo dos objetivos que se queira alcançar, as atividades realizadas podem se estruturar de diferentes formas. Nesse sentido, se faz importante conhecer esses tipos já que nossa intenção é perceber qual concepção de gramática está implícita em exames vestibulares na prova de Língua Portuguesa. Travaglia (2009) estabelece uma tipologia de “gramática” visando orientar o trabalho didático, de modo à promoção do desenvolvimento de habilidades amplas quanto ao que é a gramática de uma língua.

A primeira definição de gramática é caracterizada como um conjunto de regras impostas para os que desejam se expressar adequadamente. Nessa concepção de gramática, acredita-se que a variedade padrão é a única que deve ser considerada como língua, sendo as demais formas de uso consideradas como “(...) desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para

não contribuir com a degeneração da língua de seu país” (Travaglia, 2009, p. 24).

Essa gramática é **normativa/prescritiva**, atua como lei — determinando o que deve ser o uso culto de uma língua. É aquela que normalmente é objeto de ensino na escola, utilizada pelo professor de português para o ensino dos elementos que formam os vocábulos, para a realização de análise sintática, para concordância e regência etc. Como expressa Martelotta (2018, p.45) “sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua. Entretanto, raramente nos é dito o que é esse estudo, qual sua origem, como ele se desenvolveu e com que finalidades”. Como afirma Possenti (1996, p. 46):

Um exemplo de regra deste tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, e, por outro, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de "pôr" que concorda com "eles" no pretérito perfeito do indicativo é "puseram", e não "pusero", "pôs", "ponharam", "ponharo" ou "ponhou". Gramáticas desse tipo são conhecidas como *normativas* ou *prescritivas*.

Essas regras de gramática normativa são embasadas na tradição literária clássica de onde os exemplos do “bem falar”, que não se distingue do “bem escrever”, são retirados em sua maioria. Essas regras são repetidas seguidamente a cada ano como modelos a serem seguidos. Dessa forma, atividades de compreensão e produção de texto ficam, muitas vezes, em segundo plano em muitas escolas — sendo essas atividades as que desenvolveriam com mais eficácia a competência comunicativa. Observa-se ainda que o foco é a utilização da metalinguagem para a identificação e classificação de palavras, bem como para a classificação de relações entre oração na estrutura do período composto — limite da análise.

É importante destacar que os manuais de gramática normativa explicitam regras do bom uso da língua falada e escrita na perspectiva do que seria a variedade chamada de “culto” ou “padrão”, invisibilizando as variedades da língua que refletem normas e regras — afinal, todo o uso linguístico tem regra e gramática — diferentes do padrão culto. Tudo que não é “culto” vai para a vala do erro; depreciando, assim, as variedades de uso de uma língua, a variação e a mudança, presentes nos usos vivos, reais, feitos por falantes nativos da língua portuguesa.

Travaglia destaca que o ensino dessa variedade deve ocorrer sem manifestação de valores absolutos em relação ao que se acredita ser a única forma válida da língua, mas simplesmente instruções acerca de determinações sociais em relação ao uso da língua. Ou seja, algo relacionado à etiqueta social para a utilização da língua em situações específicas, “(...) etiqueta esta estabelecida não por razões linguísticas, mas por razões outras tais como: prestígio social

econômico e/ou cultural de um grupo; tradição; razões políticas (purismo, vernaculidade, necessidade de identidade nacional, etc.)” (Travaglia, 2009, p. 109).

O segundo tipo de gramática é a **descritiva**, cujo objetivo é fazer uma descrição da estrutura da língua e de seu funcionamento, de sua forma e de sua função. Nas palavras de Possenti (1996, p.75-76):

Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à anormalidade. Ao contrário, a gramática descritiva encara— considera um fato a ser descrito e explicado — a língua falada ou escrita como sendo um dado variável (isto é, não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação.

Nesse sentido, pode-se dizer que “O critério é propriamente linguístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por estes como próprias da língua que estão usando” (Travaglia, 2009, p. 27). Desse modo, com base no que é socialmente aceitável, descreve-se a língua em seus diversos aspectos. Nas palavras de Doretto e Beloti (2011, p. 86):

É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação. A linguagem não é mais dom, mas competência. A função da língua é transmitir informações (codificar), portanto, há o predomínio do *tu*, pois o principal objetivo é usar a língua para estabelecer uma comunicação com um receptor. A leitura é concebida como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado, signos linguísticos produzidos por um emissor a serem decodificados por um receptor.

Essa gramática descreve qualquer variedade da língua, priorizando a oralidade. Assim, é resultado de uma observação cuidadosa tanto da oralidade quanto da escrita na realidade demonstrando seu mecanismo de funcionamento e elaborando hipóteses sobre seu funcionamento. Possenti (1996) explica que os linguistas associados a essa gramática orientam-se pela ideia de gramática como um conjunto de regras que são seguidas, sendo sua preocupação descrevê-las da mesma forma que são faladas.

Em relação à expressão “regras que são seguidas” o autor explica que todos que se utilizam da língua seguem regras comuns a determinado grupo de falantes e que pode haver diferenças entre regras e as que são entendidas como as que devem ser seguidas. Todas as línguas variam e mudam, mas a descrição normativa não passa por reformulações, mantendo um estado de

língua idealizado, que, em muitos casos, já nem reflete usos da língua portuguesa feitos por pessoas entendidas como cultas numa dada sociedade. Exemplo disso é a mudança no paradigma verbal do português brasileiro — as gramáticas normativas continuam apresentando as pessoas do discurso como “eu”, “tu”, “ele/ela”, “nós”, “vós”, “eles/elas”. Há muito o paradigma não é esse, mas sim “eu”, “você”, “ele/ela”, “nós”, “vocês”, “eles/elas”.

A terceira concepção de gramática “refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (Possenti, 1996, p. 68). Essa gramática é conhecida como **internalizada**. Desse modo, diz respeito ao conjunto de regras que o falante domina, de forma a habilitá-lo a utilizar a língua para suas intenções comunicativas. Nesse sentido, não é necessário que haja um ensino formal da língua para que se chegue ao conhecimento dessa gramática, já que parte de um amadurecimento linguístico que ocorre progressivamente.

Travaglia (2009) explicita que, nesse tipo de concepção de gramática, não há erros, mas inadequações quanto às variedades de língua utilizadas em determinados contextos de interação, decorrente do não acolhimento das regras sociais de utilização da língua, “(...) ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s)” (Travaglia, 2009, p. 29).

Para exemplificar, o autor apresenta uma situação em que alguém em uma circunstância de velório dissesse: “meus sentimentos porque sua mãe bateu as botas” ou “Então a velha bateu as botas?!” ao invés de dizer “Meus sentimentos pela perda de sua mãe” (Travaglia, 2009, p. 29), caso a intenção fosse demonstrar apreço e respeito pelos familiares e o ente querido falecido.

A quarta concepção de gramática é denominada de **gramática de uso**. Concerne ao que permite à utilização da língua para variados fins em situações específicas de interação comunicativa (Travaglia, 2009, p. 33). Em relação ao ensino, esse tipo de gramática se materializa em atividades cujo objetivo é desenvolver automatismo em relação a princípios da língua. Travaglia (2000) caracteriza como atividades de gramática de uso:

- a) fazer exercícios estruturais para automatizar a regência de certos verbos e nomes de acordo com a norma culta; b) passar trechos da norma coloquial para a culta e vice-versa,

alterando-os de acordo com a regência própria de cada variedade; c) preencher lacunas, usando preposições que poderiam ser usadas em uma dada sequência linguística (Travaglia, 2000, p. 64).

A gramática de uso pode ser trabalhada por meio de produções orais e/ou escritas dos estudantes e por meio da produção de textos diversos, como os literários.

Já a **gramática teórica** “é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento” (Travaglia, 2009, p. 33). A metalinguagem é uma característica de gramáticas normativas e descritivas. Assim, é compreendida como uma explicitação do mecanismo que o falante domina e que lhe possibilita a utilização da língua. O trabalho com a gramática teórica tem como objetivo mostrar a estrutura e funcionamento da língua enquanto instituição social, desenvolver o raciocínio científico e pensar criticamente.

A **gramática reflexiva** é compreendida como representante de atividades de “(...) observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante (...)” (Travaglia, 2009, p. 33).

Esse tipo de gramática proporciona uma reflexão sobre os conhecimentos intuitivos da língua que o falante dispõe assim como os recursos linguísticos ainda não dominados por ele proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas por meio de um trabalho produtivo.

Há também outros tipos de gramática que comumente são citados. Esses tipos são definidos pelo objeto de estudo empreendido e pelos objetivos intentados. São os seguintes: gramática contrastiva ou referencial, geral, universal — os quais serão definidos em aspectos gerais, uma vez não adentrarem o rol de nossa análise.

Em relação à **gramática contrastiva ou referencial**, diz-se que está voltada para a descrição de duas línguas em um mesmo tempo de forma a mostrar de que forma os padrões de uma língua encontram-se em outra. Já a **gramática geral** é descrita como a que compara o maior número de línguas “(...)”, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão. Não se preocupa com o realizado, mas com as possibilidades que estão por trás dele — é uma gramática de previsão de possibilidades gerais” (Borba, 1971, p. 81).

No que diz respeito à **gramática universal**, segundo Travaglia (2009), esta tem como objetivo fazer uma investigação sobre as características linguísticas que são comuns a todas as

línguas existentes. O autor ainda alerta que nem sempre se faz distinção entre gramática geral e universal.

Travaglia (2009) defende a necessidade de um trabalho educacional com **a gramática de uso, a reflexiva, a teórica e a normativa**. É com base nessas quatro categorias de gramática definidas pelo autor que realizaremos a análise de questões organizadas por comissões de vestibulares. Cabe salientar que, em nossa análise, classificaremos as questões com base na predominância de um determinado tipo de gramática. Desse modo, apesar de acreditarmos que as questões de múltipla escolha exigem, de certo modo, a evocação de outros tipos de gramática para se chegar à resposta, iremos realizar classificações levando em consideração o tipo de gramática que prevalece para a resolução da questão.

É importante ressaltar que ao optar pelo trabalho com determinado tipo de gramática deve se levar em consideração, conforme ressalta Travaglia (2009), o conteúdo, as condições do aluno e os objetivos traçados no ensino. Em relação a este último aspecto, trataremos com mais detalhe na seção a seguir.

### **3.3 Objetivos do ensino de língua portuguesa**

Travaglia (2009) reflete sobre os motivos pelos quais se deve ensinar língua portuguesa para os falantes nativos de português. O autor então expõe quatro motivos. O primeiro motivo está relacionado ao desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, a capacidade da realização do ato verbal em situações comunicativas variadas. Nas palavras do autor, isso implica em formar usuários que sejam capazes “(...) de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentidos desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas” (Travaglia, 2002, p. 136). O objetivo é proporcionar aos alunos o maior conhecimento da língua.

Para alcançar esses objetivos, é necessário, evidentemente, fazer com que o aluno tenha contato com a maior variedade possível de situações que exijam interação comunicativa. Isso seria possível por meio da realização de um trabalho que proporcionasse a análise e produção de enunciados relacionados aos diversos tipos de situações de enunciação. Como afirma Travaglia (2009), como tais enunciados são derivados de situações comunicativas, são, portanto, textos, o que implica em dizer que é necessário o contato do aluno com o texto em situações de interação

comunicativa diversa.

Portanto, se é por meio de textos que a comunicação se efetiva, pode-se dizer que “(...) o objetivo de língua materna é desenvolver a *competência comunicativa*, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação” (Travaglia, 2009, p. 19). Esse objetivo, na proposta de Travaglia (2009), está intimamente relacionado com o trabalho com atividades de ensino de gramática dos tipos “gramática de uso”, “gramática reflexiva” e “gramática normativa”.

O segundo motivo comporta dois objetivos de ensino de português que são frequentemente tidos como preocupação dos professores de português: fazer com que o aluno domine a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua. Travaglia (2009) deixa evidente que esses objetivos são importantes a serem alcançados no ensino de português devido a questões de natureza política, social e cultural, no entanto, devido à variedade culta padrão da língua ser adequada apenas em situações específicas de comunicação, esses objetivos são mais restritos que o desenvolvimento da competência comunicativa, ficando, portanto, subsumidos por ele.

Os dois últimos motivos estão relacionados muito mais à questão de para que se deve dar aulas de gramática, compreendidas como teoria gramatical, como atividade de metalinguagem, do que propriamente o porquê se deve dar aulas de uma língua a falantes nativos dessa língua.

O terceiro motivo diz respeito a fazer com que o aluno adquira conhecimento da instituição linguística, da forma como é constituída e como funciona. Esse conhecimento é tão importante quanto conhecer outras instituições como casamento, instituição bancária, justiça. Essa proposta se caracteriza como informação cultural. Como afirma o autor:

Para alguns, esse tipo de informação é importante para o adequado uso da língua. Da mesma forma que uma pessoa precisa saber, por exemplo, o que é um banco, que tipo de atividades ele desenvolve por meio de suas agências, o que é um banco 24 horas, o que é caixa automático, o que é um cheque, e os diferentes tipos de cheques (ao portador nominal, cruzado, administrativo), o que é e como funciona cada tipo de investimento (poupança, fundo, *commodities*, cdb, rdb, fundos de renda fixa, etc.), ter noções de juro, saber o que é liquidez etc., para se utilizar adequadamente dos serviços de um banco (Travaglia, 2009, p. 20).

Apesar de sua importância, esse objetivo não interessa diretamente a maioria das pessoas. Além disso, não é um recurso que possibilite o desenvolvimento de competência comunicativa, não é capaz de desenvolver habilidades de produção e compreensão textual orais e

escritos. Seus objetivos estão ligados à aquisição de conhecimentos não especificamente linguísticos, porém desejáveis do ponto de vista informacional, cultural, educacional de forma geral.

Já o quarto motivo traz um objetivo que, sendo direcionado a atividades metalinguísticas, ao ensino de teoria gramatical, se torna mais abrangente, não se restringindo somente ao ensino de língua materna. Desse modo, “propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico” (Travaglia, 2009, p. 20). Na seção seguinte, discutiremos mais detalhadamente sobre esses últimos objetivos ao trazer à baila o espaço que deve ser concedido à gramática teórica no ensino de língua portuguesa.

### **3.4 O espaço da gramática teórica no ensino de língua portuguesa**

Entre pesquisadores e professores é consensual que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa nas etapas do ensino fundamental e médio é desenvolver a competência comunicativa nos usuários da língua, ou seja, oportunizar que eles sejam capazes de utilizar a língua adequadamente em diferentes situações de interação. É também consensual que o ensino de teoria gramatical por meio de gramática teórica — que é constituída de elementos das diferentes gramáticas descritivas e de aspectos da gramática normativa — não proporciona o desenvolvimento de competência comunicativa.

Apesar disso, acredita-se que é importante o trabalho teórico com a gramática como forma de alcançar três principais objetivos, conforme sugere Travaglia (2002): 1) conceder informação cultural; 2) instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas e 3) desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar e fazer ciência.

O primeiro objetivo está relacionado a conhecimentos provenientes de análise sintática, das pessoas do discurso, classificação das palavras e de unidades linguísticas, classificação de figuras de linguagem, classificação de palavras quanto ao número de sílabas etc. Antunes (2014) resume como sendo “o conhecimento acerca de certas categorias linguísticas com suas respectivas terminologias” (Antunes, 2014, p. 61-62).

Travaglia (2002) deixa claro que para uma boa parte de profissionais — como por exemplo, mecânicos, motoristas, médicos, agricultores — e para a grande maioria de pessoas em sua vida, dificilmente, precisarão utilizar conhecimentos referentes à gramática teórica, ou seja,

classificar algo como metáfora ou metonímia, classificar palavras ou orações ou mesmo identificar fonemas.

Apesar disso, o autor chama atenção para a importância de um ensino que proporcione um conhecimento teórico-científico da língua, já que a sociedade e a cultura valorizam a ciência e cobra de seus cidadãos um conhecimento que, embora não tenha uma aplicação prática no cotidiano das pessoas, é relevante por contribuir para a formação do cidadão. Assim, sem essas informações, o indivíduo:

(...) terá um conhecimento de mundo com lacunas que podem atrapalhar sua adequada compreensão dos discursos que circulam na sociedade e acesso a várias áreas da vida sócio-cultural, vistas como fundamentais para adquirir consideração social e melhor qualidade de vida. Numa sociedade científica como a de hoje, conhecimentos básicos das diversas ciências são necessários para uma comunicação razoável em diversas situações quer como produtores, quer como recebedores de textos (Travaglia, 2002, p. 159).

Nesse sentido, um estudo voltado para a teoria gramatical seria responsável por proporcionar conhecimentos linguísticos para atender exigências culturais para a formação de uma massa de conhecimentos que se espera que todo cidadão bem-informado possa ter adquirido. Nessa mesma perspectiva, Perini (1988, p. 24) afirma que:

A utilidade de se estudar gramática estaria no campo da informação “cultural”, aquela informação que não se admite que um indivíduo civilizado não detenha – como a de que Colombo descobriu a América em 1492, ou a de que correr é um verbo; ou no campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem.

Cabe salientar a importância de saber selecionar o conhecimento gerado pelos estudos linguísticos e o grau de profundidade que cada conteúdo pode ser abordado. Desse modo, é preciso levar em consideração os assuntos que de fato interessam ao cidadão. Dessa forma, é preciso que o estudo teórico da gramática seja abordado de um modo geral, sem muitos detalhamentos, a priori. Nas palavras de Perini (1988), é preciso, inicialmente, conceder uma visão geral da estrutura da língua e, posteriormente, “(...) uma visão em alguma profundidade de uns poucos pontos, que serão aqueles que se utilizarão como base para observação de fatos da língua, para a formulação de hipóteses e sua testagem” (Perini, 1988, p. 24).

O segundo objetivo do ensino da gramática teórica diz respeito a instrumentalizar com recursos para aplicações práticas. Desse modo, como afirma Travaglia (2002), alguns conhecimentos linguísticos têm implicações diretas na vida das pessoas, tanto no aspecto

profissional como em atividades cotidianas, o que justifica seu estudo. Como exemplo, o autor cita: a) o conhecimento do alfabeto de sua ordem, já que facilita o encontro de palavras no dicionário, ou mesmo organização de listas; b) a compreensão das flexões e da forma gramatical básica com que os vocábulos aparecem nos dicionários se torna relevante, pois quando alguém encontra em um texto uma palavra flexionada, precisa consultar o dicionário para ter acesso ao seu significado e a outras informações sobre a palavra; c) conhecer teoricamente as flexões e suas denominações se torna relevante em situações em que o usuário da língua precisa se adequar ao contexto de comunicação e para isso precisa fazer uso de determinada variedade linguística. Isso ocorre com mais constância em relação à variedade culta da língua; d) o conhecimento teórico das convenções da língua escrita se faz importante principalmente para alguém que esteja produzindo um texto escrito. Exemplo disso é o conhecimento das regras de divisão silábica para quem precisa dividir sílabas em final de linhas.

Além disso, cabe ressaltar que o ensino de uma determinada parte da teoria gramatical poderia se justificar pela possibilidade de utilizar conhecimentos referentes a nomenclaturas e prática de análise de termos da língua como componente auxiliar no ensino de língua, servindo como mediação no ensino de atividades de gramática reflexiva, de uso ou normativa. Nas palavras de Travaglia (2002, p. 163):

O que se tem então é o domínio pelo aluno de nomenclaturas para facilitar a referência a elementos da língua que são foco nas atividades. O professor então poderia dizer coisas como: *este verbo, esta conjugação, este parágrafo, o presente do indicativo ao contrário do pretérito imperfeito do indicativo, esta estrutura*; em vez de usar termos gerais, menos técnicos e de conhecimento mais comum, tais como: *esta palavra* (no lugar de verbo, conjugação ou conectivo, operador conectivo), *este trecho* (no lugar de oração, parágrafo) e *esta forma* (no lugar de presente do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo), *esta construção* ou *este jeito de dizer* (no lugar de esta estrutura).

Normalmente é possível referir-se a elementos da língua sem a necessidade de utilização de nomenclaturas técnicas, mas as noções de palavra, texto e construção sintática não permitem esse tipo de ocorrência. Como exemplo, Travaglia (2002) traz a seguinte atividade em que se faz necessária a utilização de nomenclaturas como recurso didático auxiliar:

(10)

10.1 – Diga a diferença de sentido entre os dois textos abaixo e que acontece devido ao uso, em um, do presente do indicativo e, em outro, do futuro do pretérito de verbo *emprestar*. Tente dar exemplo de uma situação em que seria mais adequado usar cada texto.

- a) Você me empresta sua caneta?  
 b) Você me emprestaria sua caneta? (Travaglia, 2002, p. 164)

Cabe salientar que a utilização da gramática teórica como recurso para aplicações práticas não deve ser o centro das aulas de língua materna, mas apenas um instrumento de mediação, um recurso auxiliar.

O terceiro objetivo relativo ao ensino de gramática teórica — desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar e fazer ciência — traz uma ideia mais ampla acerca do ensino de língua materna. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso que o professor desenvolva no aluno as habilidades de formular hipóteses, de solucionar problemas, de aflorar o espírito investigativo. Isso iria proporcionar uma aula de teoria gramatical com caráter de um momento de pesquisa “(...) o que desenvolveria uma habilidade que lhes daria independência intelectual, por adquirirem uma habilidade de pensar (...)” (Travaglia, 2002, p. 165).

Nesse sentido, o indivíduo seria instigado a tecer críticas ao conhecimento que lhes são repassados, a buscar novos conhecimentos e a criar. Dessa forma, ficaria evidente que não há verdades absolutas em livros ou em discursos de autoridades sobre fatos ou fenômenos naturais ou sociais, mas que existem hipóteses que podem ser contestadas, reelaboradas, refutadas ou mesmo acrescidas de novas descobertas. Dessa forma, pode-se trabalhar com o aluno de modo que ele perceba que nem mesmo a gramática normativa é uma lei imutável, já que a língua é dinâmica.

Travaglia (2002) afirma que essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de três estratégias: redescobrir teorias existentes, criticar teorias existentes e criar, formular teorias. Em relação à primeira estratégia, o autor cita que é possível que sejam desenvolvidas atividades que levem “(...) o aluno a elaborar conceitos diversos (...) identificando elementos da estrutura morfológica, lexical e sintática da língua, e a enunciar regras, tais como as de acentuação e as normativas de concordância verbal e nominal” (Travaglia, 2002, p. 168).

O autor exemplifica a primeira estratégia com algumas atividades referentes aos tempos verbais. Uma delas diz o seguinte:

C) Agora procure, em textos, exemplos de trechos em que os fatos expressos estejam no tempo passado, presente ou futuro (pelo menos cinco exemplos de cada e, de preferência, com formas verbais diferentes).

Veja se você encontra, nos textos, trechos em que não se pode dizer que a forma do verbo esteja no passado, ou no presente, ou no futuro. Copie-os e traga para sala de aula para discussão com os colegas sobre se eles não têm indicação de tempo ou se a indicação de tempo é algo diferente do visto até agora (Travaglia, 2002, p. 170).

Essa atividade, na visão do autor, faz com que o aluno descubra que pode haver formas verbais que são usadas sem marcação de tempo e formas que indicam onitemporalidade, passado até o presente ou presente para o futuro.

Em relação à segunda estratégia, o autor comenta que o professor pode realizar atividades que possibilitem ao aluno verificar a validade ou não de determinada teoria. Exemplo disso, é a definição problemática de artigo que é utilizada em uma boa parte das gramáticas escolares — “(199) ‘Artigo é a palavra que acompanha o substantivo, determinando-o’ ou ‘Artigo é a palavra que acompanha o substantivo indicando-lhe o gênero e o número’” (Travaglia, 2009, p. 217) — que em contrapartida possibilita críticas, já que se essa definição fosse aceita, teria que se aceitar, por exemplo, que se sublinhasse os termos em destaque como sendo artigos.

- a – Os meninos me trouxeram muitas frutas.
- b – Três rapazes levaram meus livros até o carro.
- c – Um garoto me perguntou de quem é este carro.
- d – Quantas alunas vieram à (a + a) aula?
- e – Lindas flores você me trouxe (Travaglia, 2009, p. 217).

No que concerne à terceira estratégia, Travaglia (2002) afirma ser bastante eficiente, já que “permite que o aluno discuta pressupostos teóricos, hipóteses descritivas e explicativas e sua adequação aos dados, e busque também construí-los e testá-los” (Travaglia, 2002, p. 205).

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que a gramática teórica tem um importante papel no ensino de língua portuguesa, mas seu estudo precisa ser redimensionado, ou seja, para fazer com que se adquira a habilidade de análise da língua e conseqüentemente habilidade de pensar cientificamente é preciso fazer com que o aluno reflita e analise pontos linguísticos ao invés de trabalhar com resultados prontos. Desse modo, é preciso que se evite, “(...) falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos” (Franchi, 1987, p. 15). Como afirma Travaglia (2009, p. 225):

Com atividades de gramática teórica para ensinar a pensar cientificamente a realidade (linguística e outras) escarpar-se-á à metalinguagem dada pura e simplesmente em si, sem qualquer outro objetivo além de fazer o aluno devolvê-la em avaliações, sem se preocupar realmente com o fato de se ele sabe classificar elementos porque sabe analisa-los ou se responde com base em “macetes”, “dicas”, etc. que lhe foram dados para que ele obtenha um sucesso escolar que, no mínimo, podemos chamar de duvidoso porque não lhe oferece nada de que ele realmente possa se valer em sua vida.

Desse modo, é necessário, além de tudo, que o próprio docente tenha uma visão crítica

da teoria gramatical e desenvolva um trabalho significativo com essa teoria. No entanto, isso só se tornará possível se o professor:

- a) Se lembrar que os estudos linguísticos, que a ciência linguística, com todas as demais ciências humanas, tem ainda uma descrição, uma explicação muito incompleta e fragmentada do seu objeto de estudo;
- b) Estiver convicto de que as teorias são tentativas de explicação do objeto de estudo da ciência e de que ainda não foi dada a palavra final sobre o objeto de nenhuma ciência;
- c) Em função de a e b, o professor de Língua Portuguesa estiver disposto a aceitar as novas descobertas da ciência linguística, evitando assim certas atitudes como, por exemplo: a de insistir em determinados cânones da linguística tradicional ou em certas formas de explicar a constituição e funcionamento da língua, que a ciência linguística já comprovou não serem válidos (Travaglia, 2009, p. 217).

É preciso, portanto, estar ciente de que o objeto língua é variável, mutável e maleável às necessidades de seus usuários; portanto, não pode ser compreendido à parte de usos reais. No entanto, apesar do reconhecimento dessas características do objeto “língua”, o trabalho com a gramática no contexto educacional brasileiro centra-se na metalinguagem – na gramática teórica. Trataremos dessas questões na seção seguinte.

### **3.5 O modo como a gramática é abordada no contexto educacional**

Pode-se dizer que o estudo de gramática no contexto escolar limita-se, não raras vezes, à classificação de palavras, à internalização de conceitos, à memorização de regras, com foco em regência, concordância verbal e nominal, acentuação gráfica, pontuação, ortografia etc., de forma que o objeto prioritário de estudo das aulas de língua portuguesa são os *itens gramaticais*. Esse tipo de ensino ainda hoje se faz presente nas escolas brasileiras, quase sempre desvinculado de atividades de leitura e produção textual. Sobre essa concepção de gramática, Travaglia (2009, p.30) afirma que:

(...) é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira.

Nessa concepção de gramática, a língua falada, tão fortemente usada na sociedade, foi

praticamente excluída dos campos de estudos pela gramática tradicional e apenas a língua que decorria dos escritos clássicos — tida como a única certa e a que deveria ser seguida pelos falantes cultos — acabou sendo a mais privilegiada. A respeito disso Bagno (2011, p. 16) diz que:

Ao se dedicar exclusivamente à língua escrita, a GT deixou de fora toda a língua falada. Ora, em termos de quantidade de pessoas, as línguas sempre foram muito mais faladas do que escritas. Até hoje, em pleno século XXI, milhões e milhões de pessoas nascem, crescem, vivem e morrem sem saber ler nem escrever, mas sabendo perfeitamente falar a sua língua materna (e às vezes até mais de uma língua).

Como bem afirma Bagno (2011), basta abrir um manual de gramática normativa para perceber que os exemplos de emprego de regras gramaticais são extraídos de obras literárias preferencialmente clássicas (o que no caso da língua portuguesa inclui-se grande número de escritores portugueses). Isso também, segundo o autor, acontece com os dicionários que “(...) para justificar a definição de uma palavra, os dicionaristas dão o uso a escritores, deixando de lado (ou, pior, condenando como ‘corruptela’, ‘barbarismo’, ‘solecismo’ ou ‘vício de linguagem’) os significados encontrados na língua falada ou em muitos gêneros de língua escrita” (Bagno, 2011, p. 17).

Antunes (2003, p 19) ainda pondera que: “Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”.

Assim, como resultado dessa postura, não há espaço para a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais (o porquê daquela pontuação, do emprego desse advérbio, esse tempo verbal etc.); não se observa também o modo de relacionamento entre as unidades da língua, as relações mútuas dos diferentes enunciados, o propósito dos gêneros textuais, a relação entre os gêneros e seus produtores e/ou receptores.

Neves (2021b) realizou uma pesquisa — concluída em 1988 e publicada em 1990 — da qual faziam parte seis grupos de professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, no estado de São Paulo, cujo objetivo era demonstrar a realidade do ensino de gramática em uma boa parte das escolas do país. Embora a pesquisa tenha sido realizada em um único estado, é fato que a realidade percebida pela pesquisadora é consonante com o ensino de língua portuguesa realizado em território nacional.

Em relação à finalidade do ensino de gramática, no que diz respeito à pergunta “Para

que se usa gramática”, a autora observou que quase 50% das respostas deixam em evidência o bom desempenho, ou seja, melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão. Cerca de 30% das indicações se referem a questões normativas (maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto). Aproximadamente 20% dos entrevistados responderam que o uso da gramática é realizado com finalidade teórica, ou seja, aquisição das estruturas da língua/melhor conhecimento da língua/conhecimento sistemático do conhecimento da língua e menos de 1% dos entrevistados deixou claro que só dão aula de gramática para cumprir o programa — apesar de em outras etapas da pesquisa revelarem que a desvalorização da gramática correr em um âmbito muito mais geral.

No que concerne à pergunta “Para que se ‘usa’ a gramática que é ensinada?”, a autora deixa em evidência que a maioria das respostas estão voltadas para o melhor desempenho linguístico — em específico, “falar e escrever melhor” — e ligado ao sucesso na vida prática. A autora ainda complementa que “(...) o melhor conhecimento da língua vem agora traduzido em sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional, embora também venha apontado como utilizável ‘para nada’” (Neves, 2021b, p. 11). O ensino da teoria gramatical é visto como desvinculado de contextos reais de comunicação, sendo realizado com o fim em si mesmo.

Em relação a observação sobre “o que é ensinado”, Neves (2021b) aponta as seguintes áreas do programa de língua portuguesa como mais trabalhadas:

**QUADRO 01** — Frequência de teoria gramatical trabalhada em sala de aula, segundo a pesquisa de Neves (2021b)

1. Classes de palavras.....	39,71%
2. Sintaxe.....	35,85%
3. Morfologia.....	10,93%
4. Semântica.....	3,37%
5. Acentuação.....	2,41%
6. Silabação.....	2,25%
7. Texto.....	1,44%
8. Redação.....	1,44%
9. Fonética e Fonologia.....	0,96%
10. Ortografia.....	0,80%
11. Estilística.....	0,32%
12. Níveis de linguagem.....	0,32%
13. Versificação.....	0,16%

Fonte: Neves, 2021b, p.14.

Observa-se que o reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas são as que se sobressaem no trabalho com a gramática (constatadas em todos os grupos de professores entrevistados), o que comprova que esses assuntos são frisados todos os anos do ensino fundamental e médio, conforme dito anteriormente.

Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho em torno da gramática é, muitas vezes, realizado por meio de um ensino descontextualizado, desvinculado dos usos reais da língua escrita ou falada no cotidiano. Um ensino gramatical que é muito mais sobre a língua, fragmentado, de frases isoladas, “(...) sem sujeitos, interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício, (...) uma gramática da irrelevância, com primazia em questões em importância para a competência comunicativa dos falantes” (Antunes, 2003, p. 31).

Como afirma Neves (2021a, p. 85):

É lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão e registro de paradigmas, dos quais se pode, sem medo de errar, dizer que são a recorrência de esquemas mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com a carne de alguns exemplos que se adaptam – seja como for ao talho do defunto, oferecendo-se, então, o produto.

Não se defende aqui que a gramática teórica e normativa não seja trabalhada no contexto educacional, afinal ela tem um papel relevante no ensino, conforme visto anteriormente. No entanto, o espaço que é concedido à teoria gramatical e o modo como essa teoria é repassada não permite que haja um estudo eficaz da língua.

**Síntese conclusiva:** Cada compreensão do que seja o uso de uma língua natural — expressão do pensamento, instrumento de comunicação, forma ou processo de interação — corresponde a modos diferentes de com ela lidar com a língua portuguesa. As concepções de gramática, portanto, variam em conformidade com o modo como as línguas naturais são percebidas; assim, tem-se, pedagogicamente, possibilidades metodológicas de vieses diversificados como a *gramática de uso*, a *reflexiva*, a *teórica* e a *normativa*. Cada viés deve ter o seu lugar no trabalho com a língua; em interação, viabilizando a gradação de aprofundamentos. Esse “trabalho com a língua” envolve a elaboração de atividade de aferição de conhecimentos, como o são os exames de ingresso a cursos de graduação em universidades. No entanto, o que se percebe é que as perspectivas *teórica* e *normativa* têm lugar de prestígio no sistema educacional brasileiro; a ponto de a ênfase na metalinguagem gramatical ser entendida como a aula de língua portuguesa em si mesma. Será que

essa ênfase está em (des) compasso com provas de exames vestibulares? No capítulo seguinte, centraremos atenção na metodologia, descrição e análise dos dados; com o aporte reflexivo do que foi apresentado nos capítulos 02 e 03.

## 4 METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, discorreremos sobre o aspecto metodológico adotado para a realização da pesquisa e tratamos das ações empreendidas para a obtenção de resultados, com o objetivo de analisar as concepções de gramática constantes nas provas de exames vestibulares e refletir sobre a relação entre essas concepções e um ensino de gramática segundo os parâmetros da BNCC.

Versamos acerca da caracterização da pesquisa e apresentamos os passos metodológicos. Optamos por apresentar cada passo com resultados quantitativos e algumas ponderações por entendermos que essa formatação propicia maior fluidez ao texto, tornando a leitura aprazível.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho assume a abordagem qualitativa-quantitativa, também denominada de pesquisa mista. De acordo com Paiva (2019, p. 13), essa pesquisa “(...) se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado”.

Em relação ao método qualitativo, pode-se dizer que este implica numa interpretação de aspectos mais profundos da complexidade do comportamento humano. “(...) fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” (Lakatos; Marconi, 2008, p. 269). Minayo (2002, p. 21-22) apresenta alguns aspectos que lhe são característicos:

(...) responde a questões particulares; [preocupa-se com] um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Já o método quantitativo é assim denominado, de acordo com Chizzotti (2011, *apud* Paiva, 2019), devido a necessidade de meios quantificáveis para estabelecer o determinismo funcional.

A pesquisa que aqui se apresenta também se alicerça, metodologicamente, no método *exploratório*, dada a realização de estudo bibliográfico sobre o tratamento concedido à gramática no decorrer da história e por haver levantamento de documentos com o objetivo de dar consistência às ideias defendidas. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), a pesquisa exploratória pode compreender “a literatura sobre o assunto, os documentos de arquivos públicos/particulares, a imprensa escrita, as fontes estatísticas, as correspondências, as fotos e gravações em áudio e vídeo de pessoas envolvidas na questão” (p. 119).

Dessa forma, a coleta de dados é do tipo documental, já que trabalhamos com questões elaboradas pelas respectivas comissões vestibulares de três instituições públicas de ensino superior situadas no estado do Ceará: Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Universidade Estadual do Ceará – UECE e Universidade Regional do Cariri – URCA.

O método utilizado para proporcionar as bases lógicas para a investigação é o método hipotético dedutivo. Esse método, na definição de Kaplan (1972, *apud* Gil, 2008), é aquele em que, por meio de uma observação cuidadosa e antecipação científica, consegue-se chegar a um conjunto de postulados que conduzem os fenômenos de seu interesse, daí se chega às consequências “por meio de experimentação e, dessa maneira, refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário, por outros, e assim prossegue” (p. 12).

#### **4.2 Descrição do *corpus* de análise**

Constituem o *corpus* desta pesquisa provas de língua portuguesa elaboradas pelas respectivas comissões elaboradoras dos exames admissionais às instituições públicas de ensino superior UVA, UECE e URCA. Selecionamos três provas de ingresso aos cursos ofertados pela UVA, quatro de ingresso aos cursos ofertados pela UECE e três de ingresso aos cursos ofertados pela URCA. Optamos por provas recentes à realização desta pesquisa, uma vez a BNCC ter sido homologada em 2017. Optamos pelas provas de Conhecimentos Gerais das três instituições, dado o maior público a que essas provas se destinam. Desse modo, trabalhamos com um total de 11 provas; temporalmente assim distribuídas:

**QUADRO 02** — Distribuição das provas do *corpus* da pesquisa por ano de realização.

	2023.1	2022.2	2022.1	2021.1	2020.1
UVA	X		X		X
URCA	X	X	X		X
UECE	X	X	X	X	

Fonte: elaboração nossa.

As provas de ingresso aos cursos de graduação da UVA apresentam o total de 08 (oito) questões de Língua Portuguesa; as da URCA, 15 (quinze); as da UECE, 12 (doze). Obtivemos o acesso aos exames vestibulares no endereço eletrônico das respectivas instituições.<sup>3</sup>

Metodologicamente, após a seleção de provas para ingresso no ensino público superior nos anos de 2023 a 2020; procedemos à seleção, entre as questões de Língua Portuguesa, de modo a excluirmos aquelas cujo foco é historiografia literária; a exemplo da questão 43 da URCA/2022.2:

**Figura 1** — Questão de Literatura/historiografia literária (URCA)

**43. (URCA/2022.2) Sobre o Pré-Modernismo brasileiro, assinale a alternativa incorreta:**

- A) O Ateneu, de Raul Pompéia, é ambientado em um colégio interno, no interior da Paraíba.
- B) Cidades mortas é um livro de contos de Monteiro Lobato, sobre o Vale do Paraíba.
- C) Augusto dos Anjos, autor paraibano, é autor de um único livro: Eu.
- D) Os sertões, de Euclides da Cunha, não é um romance.
- E) Canaã, de Graça Aranha, é ambientado do Espírito Santo.

Fonte: <http://www.urca.br/cev/wp-content/uploads/sites/39/2022/08/PROVA-II-HIS-GEO-POR-RED-E-ESP.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

Após a retirada das questões de historiografia literária sem vinculação com características de um texto constante na prova, chegamos ao quantitativo de questões com as quais trabalhamos:

<sup>3</sup> Universidade Estadual Vale do Acaraú (<https://www.uva.ce.gov.br/>). Universidade Regional do Cariri (<http://www.urca.br/portal2/>). Universidade Estadual do Ceará (<https://www.cev.uece.br/>)

**QUADRO 03** — Distribuição das provas do *corpus* da pesquisa por número de questões

Instituição/ano/semestre de ingresso.	Número de questões por prova
UVA 2023.1	04
UVA 2022.1	04
UVA 2020.1	04
<b>Total de questões: 12</b>	
URCA 2023.1	10
URCA 2022.2	10
URCA 2022.1	10
URCA 2020.1	15
<b>Total de questões: 45</b>	
UECE 2023.1	12
UECE 2022.2	12
UECE 2022.1	12
UECE 2021.1	11
<b>Total de questões: 47</b>	
<i>Quantidade total de questões: 104</i>	

Fonte: elaboração nossa.

### 4.3 Variáveis de análise e descrição do *corpus*

Após quantificação do total de questões por ano/semestre de ingresso, procedemos à análise de cada uma das questões, visando observação dos seguintes aspectos, que são as variáveis de nossa análise:

#### 1. **Relação da questão com textos:**

1.1 a questão toma como base um ou mais textos ou ela é elaborada a partir de frases descontextualizadas?

1.2 a questão se utiliza de um texto apenas para pinçar excertos ou palavras, não havendo correlação entre o êxito na resposta à questão e a compreensão do texto em seu contexto?

#### 2. **Relação da questão com metalinguagem da Gramática Tradicional:**

2.1 a questão recorre ao uso de metalinguagem exigindo do candidato domínio explícito de terminologia?

2.2 a questão exige conhecimentos sintáticos-semânticos, mas sem requerer o domínio de

metalinguagem?

### 3. **Relação da questão com os níveis de organização dos elementos de uma língua:**

3.1 a questão toma como foco o plano fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico ou o pragmático-discursivo?

### 4. **Tipos de gramática:**

4.1 a questão é embasada na Gramática de Uso, na Reflexiva, na Teórica ou na Normativa?

Em relação à variável TIPO DE GRAMÁTICA, nosso embasamento dá-se em Travaglia (2009). Realizamos uma síntese dos quatro tipos de Gramática empreendidos por esse autor, conforme demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 04:** Tipos de gramática e exemplos segundo Travaglia (2009)

<b>Categorias de Ensino de Gramática Travaglia (2009)</b>	<b>Características</b>	<b>Exemplificação com a classe de palavras PREPOSIÇÃO</b>
<i>Gramática de Uso</i>	<p>Caracteriza-se por atividades que levam os alunos a utilizarem os recursos linguísticos em frases, mas principalmente em textos, tanto <b>na compreensão</b> quanto na produção. Exemplos de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ alguns exercícios estruturais;</li> <li>✓ atividade de produção/<b>compreensão textual</b>;</li> <li>✓ <b>alguns dos exercícios de vocabulário</b>;</li> <li>✓ atividades com variedades da língua.</li> </ul> <p>Entendemos que a ressalva “alguns” concerne a exercícios que exigem compreensão de usos reais da língua.</p>	<p>a) Propor exercícios estruturais para automatizar a regência de certos verbos e nomes de acordo com a norma culta.</p> <p>b) Reescrever trechos da linguagem coloquial para a culta e vice-versa.</p> <p>c) Testar várias preposições com possibilidade de uso em uma sequência linguística específica.</p>
<i>Gramática Reflexiva</i>	<p>Trabalha essencialmente com a <b>significação dos recursos linguísticos (semântica)</b> e sua utilização em situações concretas de interação comunicativa (pragmática). Exercícios que contemplam esse tipo de gramática são os que levam os alunos a terem que dizer:</p>	<p>a) Debater com os alunos sobre os sentidos das preposições e as diferenças de sentido entre possibilidades alternativas de uso.</p> <p>b) Explicar o funcionamento das preposições, como indicadoras de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que significa determinado recurso da língua.</li> <li>✓ Em que situações pode ou deve ser usado, com que fim, produzindo que efeito de sentido.</li> </ul>	<p>situação/localização e direção/movimento no espaço, no tempo.</p> <p>c) Proceder à comparação de diversas possibilidades de uso de uma mesma preposição em situações diferentes, levantando os efeitos de sentido que elas produzem.</p>
<b>Gramática Teórica</b>	<p>Caracteriza-se por atividades que trabalham a descrição da língua com classificação de elementos, identificação teórica de funções e uso de nomenclaturas da metalinguagem. Podem servir a três objetivos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dar informação cultural.</li> <li>✓ Instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas.</li> <li>✓ Desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência.</li> </ul>	<p>a) Emitir o conceito de preposição com base na teoria tradicional.</p> <p>b) Classificar as preposições em essenciais e acidentais.</p> <p>c) Classificar preposições em simples ou locuções, em essenciais ou acidentais.</p>
<b>Gramática Normativa</b>	<p>Diz respeito a atividades em que se ensina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quando e como usar as variedades da língua; com especial destaque para a “norma culta” e as situações em que ela deve ser usada.</li> <li>✓ Os critérios de bom uso no sentido de adequação à situação de interação comunicativa.</li> <li>✓ Sobre essa última característica, Travaglia destaca que, não raras vezes, os critérios de adequação das variedades de uso da língua às situações comunicativas não são considerados; daí a ideia de que o bom uso da língua exige sempre a “norma culta”.</li> </ul> <p>Trabalha essencialmente com atividades que visam internalização do conjunto das regras que regem a chamada “norma culta”.</p>	<p>a) Instruir acerca das regras de uso da crase de acordo com a norma culta.</p> <p>b) Explicar as regências de verbos e/ou nomes de acordo com a norma culta.</p> <p>c) Explicar o motivo de alguns usos que apresentarem “erros” de regência de acordo com regras da norma culta.</p>

Fonte: elaboração nossa tomando como base Travaglia (2009).

Essa etapa metodológica-analítica resultou nos quadros a seguir:

**QUADRO 05:** Análise das questões da UVA pelos parâmetros *relação com texto, habilidades requeridas e escopo gramatical*

<b>Universidade Estadual Vale do Acaraú</b>				
<b>UVA — VESTIBULAR 2023.1</b>				
<b>Questões</b>	<b>Parte de um texto?</b>	<b>Assuntos e habilidades requeridas</b>	<b>Escopo</b>	<b>Tipo de gramática</b>
Q. 06	NÃO	Identificação de processos de formação de palavras — sem utilização de metalinguagem.	Morfologia	TEÓRICA
Q. 07	NÃO	Identificação de funções, exercidas por termos constitutivos de uma oração simples — com utilização de metalinguagem.	Sintaxe	TEÓRICA
Q. 08	NÃO	Identificação de função sintática de uma oração em relação a outra (período composto por subordinação) — com utilização de metalinguagem.	Sintaxe	TEÓRICA
<b>UVA — VESTIBULAR 2022.1</b>				
Q. 05	NÃO	Domínio de regra de acentuação de palavras.	Acentuação	TEÓRICA
Q. 06	NÃO	Reconhecimento de morfema nominal de gênero gramatical.	Morfologia	TEÓRICA
Q. 07	NÃO	Identificação de funções dos termos constitutivos de uma oração simples — com utilização de metalinguagem.	Sintaxe	TEÓRICA
Q. 08	NÃO	Identificação de função sintática de uma oração em relação à outra (período composto por subordinação) — com utilização de metalinguagem	Sintaxe	TEÓRICA
<b>UVA — VESTIBULAR 2020.1</b>				
Q. 05	NÃO	Reconhecimento de ditongo, hiato e dígrafo	Fonética e Fonologia	TEÓRICA
Q. 06	NÃO	Reconhecimento de homônimas	Morfologia	TEÓRICA

		imperfeitas homófonas.		
Q. 07	NÃO	Domínio de regras de concordância nominal.	Sintaxe	NORMATIVA
Q. 08	NÃO	Reconhecimento de função sintática de uma oração em relação à outra (período composto por subordinação) — com utilização de metalinguagem.	Sintaxe	TEÓRICA

Fonte: elaboração nossa.

**Quadro 06** — Análise das questões da URCA pelos parâmetros *relação com texto*, *habilidades requeridas* e *escopo gramatical*

<b>Universidade Regional do Cariri</b>				
<b>URCA — VESTIBULAR 2023.1</b>				
<b>Questões</b>	<b>Parte de um texto?</b>	<b>Tópicos Gramaticais e exigências para êxito na resposta às questões</b>	<b>Escopo</b>	<b>Tipo de gramática</b>
Q. 31	SIM	Compreensão de significados de adjetivos dentro do texto.	Texto — classe de palavras	DE USO
Q. 32	SIM	Percepção de relações de dependência sintático-semântica a partir da compreensão do texto.	Texto — sintaxe	REFLEXIVA
Q. 33	SIM	Raciocínio dedutivo a partir da compreensão do texto. Conclusões dentro dos limites chancelados pelo conteúdo textual.	Texto — sentido global	DE USO
Q.35	SIM	Capacidade de estabelecer relações entre o texto e momento sócio-histórico retratado pelo texto poético sobre a qual a questão versa.	Texto — contexto e co-texto	DE USO
Q.36	SIM	Interpretação textual de caráter macro; capacidade de síntese — do que trata o texto?	Texto	DE USO
Q.37	SIM	Referenciação — reconhecimento do “QUE” em sua função anafórica.	Texto	DE USO
Q.38	SIM	Reconhecimentos de funções sintático-semânticas — com utilização de metalinguagem, requerendo compreensão do texto e	Sintaxe	TEÓRICA

		conhecimento de regras de virgulação.		
Q.41	SIM	Capacidade de estabelecer relações entre o texto e momentos sócio-históricos anteriores ao que se relata no texto, mas referidos no próprio texto.	Texto - contexto e co-texto	DE USO
Q.42	SIM	Reconhecimento de processo de formação de palavra — palavra formada por hibridismo — em excerto extraído do texto. Sem utilização de metalinguagem.	Morfologia	TEÓRICA
Q.43	SIM	Classificação de termos com uso de metalinguagem em excerto do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
<b>URCA — VESTIBULAR 2022.2</b>				
Q. 31	SIM	Identificação de processo de formação de palavra e flexão de dois adjetivos pátrios constante no texto. Questão que independe do texto – com utilização de metalinguagem.	Morfologia	TEÓRICA
Q. 32	SIM	Reconhecimento da função sintática exercida pelo pronome relativo QUE — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q. 33	SIM	Identificação de funções sintáticas exercidas por constituintes de um excerto do texto: valor adverbial, formação de palavras, significado de prefixo, função exercida pela partícula “se” — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q. 34	SIM	Percepção sintático-semântica de palavra em função opinativa em excerto extraído do texto — sem utilização de metalinguagem. Uma questão que depende do sentido global do texto.	Texto	REFLEXIVA
Q. 35	SIM	Referenciação — reconhecimento da construção “O MESMO” em função anafórica — sem utilização de	Texto	DE USO

		metalinguagem. Uma questão que depende do sentido global do texto.		
Q.36	SIM	Identificação da ordem e classificação dos períodos que constituem uma frase extraída do texto — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q.37	SIM	Reconhecimento da função sintática exercida pelo pronome relativo QUE — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q.38	SIM	Reconhecimento do valor de intensidade da expressão “para lá de” em excerto extraído do texto — sem utilização de metalinguagem.	Texto	REFLEXIVA
Q.39	SIM	Reconhecimento da quantidade de fonemas de palavras extraídas do texto.	Fonética e Fonologia	TEÓRICA
Q.40	SIM	Habilidade de interpretação leitora das relações de sentido estabelecidas por modalizadores em um excerto do texto — sem utilização de metalinguagem. Uma questão que depende da compreensão textual para além do excerto.	Texto	DE USO
<b>URCA— VESTIBULAR 2022.1</b>				
Q. 31	SIM	Emprego do pronome relativo ONDE em excertos do texto — quanto a estar correto ou incorreto (pressupõe-se o conceito de correção da gramática normativa). Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q. 32	SIM	Reconhecimento do referente discursivo do pronome relativo QUE — sem utilização de metalinguagem. Uma questão que requer compreensão leitora.	Sintaxe	DE USO
Q. 33	SIM	Reconhecimento da função sintática exercida pelo pronome relativo QUE — com utilização de metalinguagem.	Sintaxe	TEÓRICA

		Uma questão que independe do texto.		
Q. 34	SIM	Reconhecimento da função ADJUNTO ADNOMINAL em excerto do texto — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q.35	SIM	Reconhecimento do número de FONEMAS de duas palavras extraídas do texto. Uma questão que independe do texto.	Fonética e fonologia	TEÓRICA
Q.36	SIM	Identificação e contagem do número de ADJETIVOS em excerto retirado do texto. Uma questão que independe do texto — com utilização de metalinguagem.	Classe de Palavras	TEÓRICA
Q.37	SIM	Reconhecimento da relação entre uma LOCUÇÃO PREPOSICIONADA e palavra que se configura no excerto textual como NÚCLEO DE UM APOSTO. Uma questão que independe do texto. Tanto independe que chama de TEXTO o excerto base da questão anterior – com utilização de metalinguagem	Sintaxe	TEÓRICA
Q.38	SIM	Reconhecimento de FIGURA DE LINGUAGEM em excerto retirado do texto. Uma questão que independe do texto — com utilização de metalinguagem.	Estilística	TEÓRICA
Q.39	SIM	Habilidade de interpretação leitora do sentido global do texto.	Texto	DE USO
Q.40	SIM	Habilidade de interpretação leitora que exige correlação entre o conteúdo do texto e o conhecimento de mundo.	Texto – contexto e co-texto.	DE USO
<b>URCA— VESTIBULAR 2020.1</b>				
Q. 31	SIM	Percepção das características da voz narrativa do texto — com utilização de metalinguagem.	Texto	TEÓRICA
Q.32	SIM	Compreensão do sentido global do texto.	Texto	DE USO
Q.33	SIM	Compreensão global de um texto em verso — discurso lítero-musical — a	Texto	DE USO

		partir de um excerto do texto.		
Q.34	SIM	Compreensão global de um texto em verso.	Texto	DE USO
Q.35	SIM	Compreensão de uma palavra de um texto escrita com a variante europeia da língua portuguesa, sem que haja indícios contextuais que permitam a substituição por um sinónimo, como propõe a questão.	Vocabulário (relação de sinonímia)	DE USO
Q.36	SIM	Reconhecimento de FIGURA DE LINGUAGEM — com utilização de metalinguagem.	Estilística	TEÓRICA
Q. 37	SIM	Identificação de funções sintáticas e tipologia dos verbos a partir de vários excertos de um texto em prosa que antecede cada uma das alternativas — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q. 38	SIM	Interpretação dos mecanismos de geração do humor na análise de uma tirinha da Mafalda, antecedida de definição sobre o alívio causado pelo humor.	Níveis de linguagem	DE USO
Q.39	SIM	Interpretação de dois anúncios, interrelacionando-os. Sentido global dos textos.	Texto	DE USO
Q. 40	SIM	Interpretação global do texto.	Texto	DE USO
Q.41	SIM	Identificação da formação de um período composto de um excerto do texto — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q.42	SIM	Identificação das características de um texto poético escrito na variante europeia do português europeu. Reconhecimento de Hipérbato.	Estilística	TEÓRICA
Q.43	SIM	Identificar o uso correto do acento grave em frases que tomam as personagens e o tema do texto como mote, mas que não estão no texto	Sintaxe	NORMATIVA

		constante na prova, partindo do uso deste acento em um excerto do texto — sem utilização de metalinguagem; mas cuja possibilidade de acerto requer o domínio normativo do uso do acento grave.		
Q.44	SIM	Identificação do gênero textual.	Texto	DE USO
Q.45	SIM	Conhecimento das regras do plural das palavras terminadas em -ao, a partir de um excerto do texto — sem utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do texto.	Morfologia	TEÓRICA

Fonte: elaboração nossa.

**Quadro 07:** Análise das questões da UECE pelos parâmetros *relação com texto, habilidades requeridas e escopo gramatical*

<b>Universidade Estadual do Ceará</b>				
<b>UECE – VESTIBULAR 2023.1</b>				
<b>Questões</b>	<b>Parte de um texto?</b>	<b>Tópicos Gramaticais e exigências para êxito na resposta às questões</b>	<b>Escopo</b>	<b>Tipo de gramática</b>
Q.01	SIM	Interpretação do objetivo do texto.	Texto – compreensão global	DE USO
Q.02	SIM	Percepção de ironia – figura de linguagem.	Estilística	TEÓRICA
Q.03	SIM	Compreensão de referenciação.	Texto	DE USO
Q.04	SIM	Exploração do vocabulário do texto e das estratégias argumentativas nele constantes.	Texto – vocabulário	DE USO
Q.05	SIM	Percepção da relação que o elemento EMBORA estabelece em excerto do texto – sem utilização de metalinguagem.	Texto — sintaxe	REFLEXIVA
Q.06	SIM	Percepção de um dos recursos associados à organização e à estrutura gramatical das frases que contribuem para a coesão textual — elipse — com utilização de metalinguagem.	Texto — estratégias de textualização	TEÓRICA
Q.07	SIM	Percepção da relação que o elemento ENTÃO estabelece em excerto do texto — sem utilização de metalinguagem.	Texto — sintaxe	DE USO

Q.08	SIM	Depreensão de aspectos linguísticos que marcam o estilo de um autor; no caso Cecília Meireles.	Texto — estilística	DE USO
Q.09	SIM	Compreensão leitora a partir da perspectiva do eu-lírico.	Texto	DE USO
Q.10	SIM	Características do gênero textual CRÔNICA depreendidas do texto.	Texto — tipologia	DE USO
Q.11	SIM	Alteração de palavras com manutenção de significado — palavra em questão TAMBÉM.	Texto — sintaxe	REFLEXIVA
Q.12	SIM	Compreensão global do texto quanto à perspectiva do tema “solidão” nele tratado.	Texto	DE USO
<b>UECE — VESTIBULAR 2022.2</b>				
Q.01	SIM	Interpretação do texto – sentido global.	Texto	DE USO
Q.02	SIM	Interpretação do significado de uma palavra dentro do texto.	Texto — semântica	REFLEXIVA
Q.03	SIM	Compreensão dos usos das aspas como recurso de construção do texto em análise.	Texto — recursos gráficos e seus significados	DE USO
Q.04	SIM	Compreensão das relações sintáticas estabelecidas pelos elementos que compõem o texto.	Texto — sintaxe	DE USO
Q.05	SIM	Compreensão das relações sintáticas estabelecidas pelos elementos que compõem o texto.	Texto — níveis de linguagem	REFLEXIVA
Q.06	SIM	Compreensão de figura de linguagem.	Estilística	DE USO
Q.07	SIM	Percepção dos papéis semânticos de prefixo, conjunção e pronome relativo de um excerto do texto — com utilização de metalinguagem. Uma questão que depende do sentido global do texto.	Texto — sintaxe	DE USO
Q.08	SIM	Depreensão dos objetivos do gênero textual NOTÍCIA, a partir de uma notícia.	Texto — tipologia	DE USO
Q.09	SIM	Interpretação das estratégias linguísticas de retomada de um mesmo referente discursivo à serviço do sentido global do texto em análise.	Texto — referência	DE USO
Q.10	SIM	Interpretação do texto – sentido global.	Texto	DE USO
Q.11	SIM	Interpretação do texto — em suas características literárias.	Texto	DE USO

Q.12	SIM	Interpretação do texto — em seu contraponto entre poetas parnasianos e modernistas.	Texto	DE USO
<b>UECE — VESTIBULAR 2022.1</b>				
Q.01	SIM	Interpretação do texto — sentido global.	Texto — sentido global	DE USO
Q.02	SIM	Caracterização do texto em um gênero textual.	Texto — tipologia de texto	DE USO
Q.03	SIM	Percepção do efeito de sentido gerado pelas formas “não só...mas também” em um excerto do texto — sem utilização de metalinguagem.	Texto — sintaxe	REFLEXIVA
Q.04	SIM	Identificação da FIGURA DE LINGUAGEM presente na construção “Garotas Douradas”, a partir da compreensão global do texto.	Estilística	TEÓRICA
Q.05	SIM	Compreensão das relações sintáticas estabelecidas pelos elementos que compõem o texto, a partir da compreensão leitora do excerto do texto em análise na questão.	Texto — sintaxe	DE USO
Q.06	SIM	Interpretação da relação entre “sexismo” e “esporte” na discussão estabelecida no texto em análise.	Texto — semântica	DE USO
Q.07	SIM	Reconhecimento das características da linguagem do gênero NOTÍCIA, com base na compreensão de uma notícia veiculada em revista de cunho científico.	Texto — tipologia de texto	DE USO
Q.08	SIM	Identificação do comportamento de verbos conforme o critério da transitividade em excertos do texto — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do sentido global do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q.09	SIM	Classificação de oração subordinada adverbial — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do sentido global do texto.	Sintaxe	TEÓRICA
Q.10	SIM	Interpretação do texto – sentido global.	Texto	DE USO
Q.11	SIM	Compreensão leitora a partir da perspectiva do eu-lírico.	Texto	DE USO

Q.12	SIM	Identificação do grau do adjetivo “limpidíssimo” — com utilização de metalinguagem. Uma questão que independe do sentido global do texto.	Morfologia	TEÓRICA
<b>UECE — VESTIBULAR 2021.1</b>				
Q.01	SIM	Caracterização do texto em um gênero textual.	Texto — tipologia de texto	DE USO
Q.02	SIM	Relação sintático-semântica de alternância presente em um excerto do texto — questão que depende do sentido global do texto.	Sintaxe	REFLEXIVA
Q.03	SIM	Interpretação do texto — sentido pontual, a partir da análise de um excerto do texto.	Texto	DE USO
Q.04	SIM	Relação entre pronome demonstrativo e características da textualidade.	Texto — classe de palavra	DE USO
Q.05	SIM	Interpretação do texto — sentido global.	Texto	DE USO
Q.06	SIM	Percepção de significado gerado por palavra morfologicamente no diminutivo.	Texto — morfologia	REFLEXIVA
Q.07	SIM	Reconhecimento da INTERTEXTUALIDADE como mecanismo de coerência.	Texto	TEÓRICA
Q.08	SIM	Depreensão de significado de verbo no contexto do texto em análise.	Texto	REFLEXIVA
Q.09	SIM	Interpretação do texto a partir de um excerto, correlacionado ao sentido global do texto.	Texto	DE USO
Q.10	SIM	Interpretação do texto — sentido global.	Texto	DE USO
Q.11	SIM	Percepção da imagem poética construída discursivamente pela palavra “espelho” no contexto do texto e na obra da autora do texto.	Texto — marcas literárias de estilo	DE USO

Fonte: elaboração nossa.

#### 4.4 Análise dos dados por instituição: UVA, URCA, UECE

Iniciaremos nossa análise pelas provas da UVA; na sequência, procederemos à análise das provas da URCA e, por fim, da UECE. Essa ordem não corresponde a qualquer hipótese, tampouco pretende supor alguma hierarquização em termos de instituições públicas de ensino superior no Estado do Ceará.

##### 4.4.1 UVA

A Universidade Estadual Vale do Acaraú é um órgão da Administração Pública Indireta do Estado do Ceará sob a formação de Fundação Pública, com personalidade de Direito Público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará (SECITECE). Possui sede de gestão administrativa localizada à Avenida da Universidade, 850, Bairro da Betânia, CEP 62040-370, em Sobral – CE. Como missão, a instituição afirma visar à disponibilização de ensino superior de excelência, inclusivo, contextualizado e flexível, bem como a busca de soluções que proporcione qualidade de vida, por intermédio de pesquisa e extensão.

Atualmente dispõe de vinte e seis cursos de graduação, sendo eles: Administração, Administração Pública UAB, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia – Ibiapaba, Pedagogia UAB, Tecnologia em Construção de Edifícios, Administração – Ibiapaba, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Direito, Educação Física UAB, Engenharia Civil, Física, História, Letras Habilitação em Língua Portuguesa, Pedagogia, Pedagogia Intercultural – Licenciatura, Química e Zootecnia.

O ingresso aos cursos de Graduação da UVA ocorre por meio de vestibular semestral organizado pela própria instituição. As provas referentes aos vestibulares ocorrem em duas fases: a primeira, consiste nos exames de conhecimentos gerais e de língua estrangeira; a segunda, contempla conhecimentos específicos.

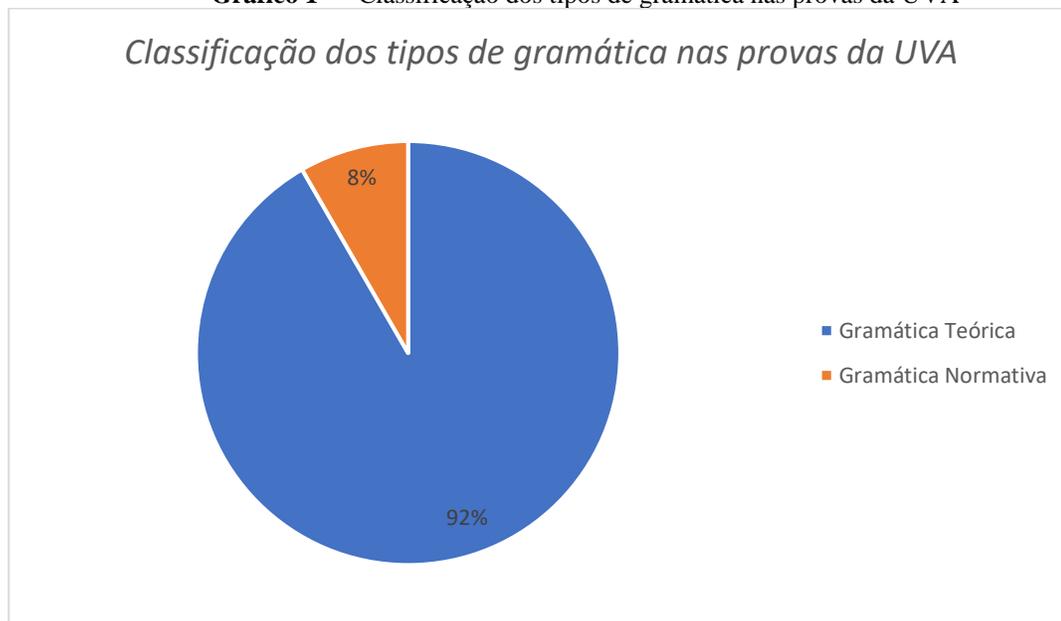
A Prova de Língua Portuguesa é de apenas 08 questões e 04 delas tomam como escopo a gramática. Quanto ao perfil das provas analisadas, observamos um esquema que se repete: as duas primeiras questões tomam como escopo de análise, **a palavra**; a terceira e a quarta questões tomam como escopo **a sintaxe**; uma explora o período simples; a outra, o período composto por

subordinação, ou seja, *a palavra em suas relações na construção de frases*. Não há textos; portanto, fora das perspectivas tanto dos PCN quanto da BNCC, que entendem ser o texto o objeto do trabalho com a língua portuguesa; tem-se o predomínio da classificação com utilização da metalinguagem normativa.

Interessante notar que, nas três provas analisadas, a última questão da prova de língua portuguesa exigia o reconhecimento do mesmo subtipo oracional — a oração subordinada adjetiva restritiva. A Gramática tradicional descreve três tipos oracionais que atuam como subordinada em relação a outra: as substantivas, as adjetivas e as adverbiais. Cada tipo subdivide-se em subtipos; no total, os compêndios tradicionais fazem referência a *dezesseis subtipos de orações subordinadas*. Curioso notar a reincidência do mesmo subtipo em três provas.

**Quanto ao perfil das provas em termos de tipologia gramatical**, tem-se, predominantemente: classificação de elementos, identificação teórica de funções sintáticas e uso de metalinguagem. Das 12 questões analisadas, 11 são de gramática teórica e 1 de gramática normativa, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 1** — Classificação dos tipos de gramática nas provas da UVA



Fonte: elaboração nossa.

Vejamos dois exemplos a seguir:



#### 4.4.2 URCA

Por meio da Lei Estadual nº 11.191 de 09 de junho de 1986, foi criada a Universidade Regional do Cariri (URCA). Somente em 1993, essa instituição passou a configurar como fundação, com o nome de Fundação Universidade Regional do Cariri (Lei 12.007-A). A URCA nasce da Faculdade de Filosofia do Crato.

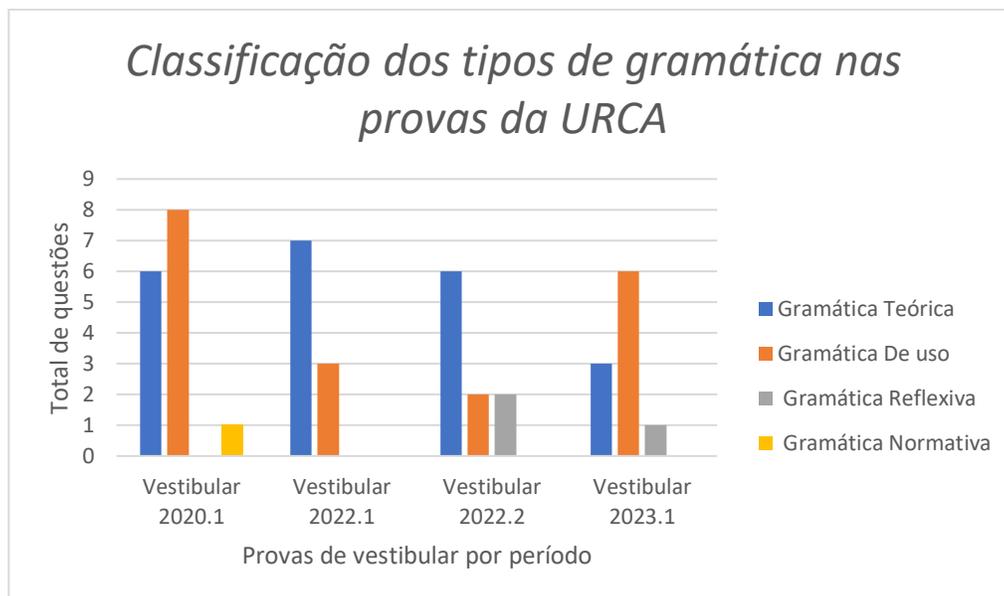
Atualmente a URCA dispõe de vinte e um cursos presenciais, sendo eles: Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina, Pedagogia, Química, Teatro, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Estradas, Tecnologia em Gestão e Turismo.

Esses cursos estão distribuídos nos seguintes Campus: Campus Pimenta – Crato/CE, Campus São Miguel – Crato/CE, Campus de Artes Violeta, Arraes – Crato/CE, Campus CRAJUBAR – Juazeiro do Norte/CE, Campus de Campos Sales/CE, Campus de Missão Velha/CE, Campus de Iguatu/CE.

A Prova de Língua Portuguesa é de 15 questões e, em média, 10 delas tomam como escopo a *gramática*. Quanto ao perfil das provas analisadas, observamos uma mudança drástica da feição das provas de 2020 para 2023. A prova referente ao ingresso para o semestre letivo 2023.1 caracteriza-se pela gramática a serviço do texto, ou seja, a compreensão do texto em sua totalidade é necessária ao êxito de questões cujo foco é gramática.

As provas para ingresso nos semestres letivos 2022.2; 2022.1 se caracterizam pelos vários textos utilizados como repositórios de onde trechos são extraídos para efeito de cobrança de metalinguagem, sem que se necessite da compreensão global do texto. Por sua vez, a prova de 2020.1 também difere das de 2022.2 e 2022.1 pelo quantitativo de textos nela constantes — 9 textos, sendo um deles um ‘fragmento’ de um todo. As provas contemplam questões de Gramática Teórica, de Uso, Reflexiva e Normativa. A diferença entre as provas exige uma análise por prova; assim, temos:

**Gráfico 2** — Classificação dos tipos de gramática nas provas da URCA



Fonte: elaboração nossa.

Vejamos dois exemplos a seguir:

**Figura 04** — Questão 38 — URCA — Vestibular 2023.1

**38. (URCA/2023.1) Na frase “O pesquisador diz que essa situação não tem a ver só com a ciência, e *sim* com a geopolítica.”, a expressão sublinhada:**

- A) Tem valor de conjunção coordenativa alternativa e a vírgula que a antecede tem uso opcional.
- B) Tem valor de conjunção coordenativa explicativa e é obrigatoriamente antecedida de vírgula.
- C) Tem valor de conjunção coordenativa aditiva e a vírgula que a antecede tem uso opcional.
- D) Tem valor de conjunção coordenativa adversativa e é obrigatoriamente antecedida de vírgula.
- E) Tem valor de conjunção coordenativa conclusiva e a vírgula que a antecede tem uso opcional.

Fonte: <http://www.urca.br/cev/wp-content/uploads/sites/39/2023/03/PROVA-II-HIS-GEO-POR-RED-E-ESP.pdf>.  
Acesso em: 02 out. 2023.

Na questão 38 há a predominância da gramática teórica. O conhecimento da

metalinguagem faz-se necessário — conjunção coordenativa adversativa — bem como o conhecimento de regras de utilização da vírgula — é obrigatoriamente antecedida de vírgula. Embora teórica, essa questão requer a compreensão do texto quanto ao “e sim”, uma vez ter o candidato de perceber a equivalência do “e sim”, com o “mas” — típica conjunção adversativa. É a partir do que vem antes da conjunção e do que vem após a conjunção que se compreende relações semânticas como a de adversidade.

**Figura 05** — Questão 33 — URCA — Vestibular 2022.1

**33. (URCA/2022.1) Na sentença "Na audiência, a Agropalma se comprometeu a tapar as valas que impediam o acesso ao antigo cemitério de Nossa Senhora da Batalha, e também a fechar, em até 60 dias, as valas construídas ao redor da Vila Palmares, QUE haviam sitiado os quilombolas.", a função sintática exercida pelo pronome corresponde à função de :**

- A) Objeto indireto
- B) Objeto direto
- C) Adjunto adverbial
- D) Sujeito
- E) Aposto

Fonte: [http://www.urca.br/cev/wp-content/uploads/sites/39/vestibular/pdf/20221/PROVA\\_II\\_HIS\\_GEO\\_POR\\_RED\\_E\\_ESP.pdf](http://www.urca.br/cev/wp-content/uploads/sites/39/vestibular/pdf/20221/PROVA_II_HIS_GEO_POR_RED_E_ESP.pdf). Acesso em: 02 out. 2023.

Observamos que a questão 33 é teórica, exige do candidato conhecimento de metalinguagem. Para além da percepção do pronome relativo “QUE” em sua função anafórica de retomada de referente discursivo que o antecede e inserção desse pronome na oração subsequente, o candidato precisa compreender a função sintática do “que” segundo a metalinguagem tradicional.

**Figura 06** — Questão 35 — URCA — Vestibular 2020.1

**35. (URCA/2020.1) O vocábulo “*montras*”, verso 8, pode ser substituído sem alterar o sentido por:**

- A) vitrines;
- B) mortes;
- C) paixões;
- D) ruas;
- E) pessoas.

Fonte: [http://www.urca.br/cev/wp-content/uploads/sites/39/vestibular/pdf/20201/Prova\\_II\\_HIS\\_GEO\\_PORT\\_ESP\\_2020.1.pdf](http://www.urca.br/cev/wp-content/uploads/sites/39/vestibular/pdf/20201/Prova_II_HIS_GEO_PORT_ESP_2020.1.pdf) Acesso em: 02 out. 2023.

O texto que embasa a questão acima é um poema de autoria do poeta angolano Jorge Macedo. Em relação à questão em análise, podemos destacar que nela há a exigência de exercício de vocabulário e de variedades, sendo classificada como gramática de uso. Cabe salientar que no poema há a presença da variante do português europeu. Desse modo, o eu-lírico diz “Gosto de passar pelas montras e sonhar...” Podemos evidenciar que não há como, pelo texto, depreender o significado de “montras”, que tem como gabarito “vitrine”, já que não há pistas dentro do texto que possibilite fazer essa inferência. É uma questão, portanto, destinada a um candidato que já tenha esse conhecimento.

#### 4.4.3 UECE

A história da Universidade Estadual do Ceará (UECE) surge com a Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, a qual permite a instituição, por meio do Poder Executivo, da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE).

Por meio da resolução nº 2, de 5 de março de 1975, do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março do mesmo ano, foi criada a Universidade Estadual do Ceará (UECE), pertencendo ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social

de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, além da Televisão Educativa, canal 5.

Após se consolidar como universidade, essas escolas se transformaram em cursos de graduação, somando-se a outros. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) é, atualmente, uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação com personalidade jurídica de Direito Público, criada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março de 1975.

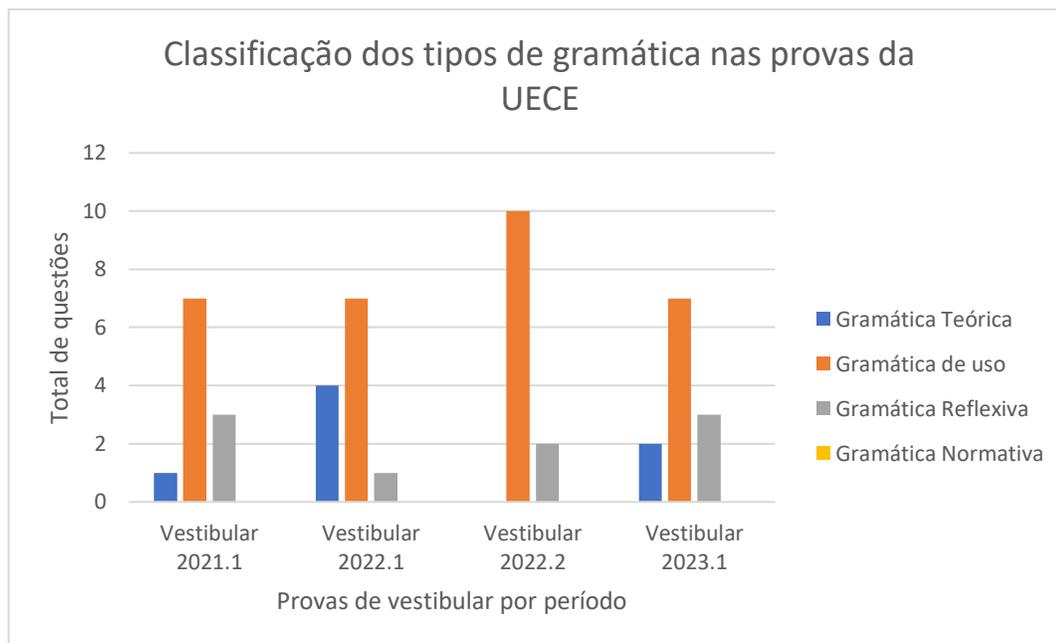
A instituição declara ter como missão a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico do estado do Ceará. A Uece é uma rede multicampi com Faculdades nos Municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Iguatu, Quixadá, Limoeiro do Norte, Crateús, Ipu, Ubajara, Redenção e Cedro. A universidade conta com vinte e nove cursos de graduação na capital e quarenta e quatro cursos de graduação no interior.

A forma de ingresso na graduação ocorre por meio de vestibular. Após a realização do vestibular elaborado pela própria instituição, a Uece oferta as vagas ociosas aos candidatos que optarem pelo ingresso por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Em relação ao vestibular da instituição, este ocorre em duas modalidades, presencial e à distância. A primeira modalidade é organizada pela Comissão Executiva do Vestibular (CEV) e ocorre duas vezes por ano, contando com duas fases; sendo a primeira uma prova de conhecimentos gerais; a segunda, uma prova de conhecimentos específicos. Já a segunda modalidade é realizada uma vez por ano pela Secretaria de Apoio as Tecnologias Educacionais (Sate/Uece), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UECE é considerada precursora na interiorização do ensino superior no Ceará, tornando-se uma instituição pioneira na formação de professores para a Educação Básica.

Observamos que as provas da UECE apresentam um perfil definido pela presença de questões formuladas a partir dos textos constantes nas provas — são provas em que a gramática está a serviço da leitura e da escrita, sendo os postulados da Linguística de Texto uma marca que torna o exame da UECE bem próximo ao perfil das questões do ENEM. Das 47 questões analisadas, 31 questões estão alicerçadas na Gramática de Uso; 07 são questões de Gramática Reflexiva e apenas 07 estão alicerçadas na Gramática Teórica. Não detectamos questões de gramática normativa. Detalharemos esses quantitativos no gráfico a seguir, levando em consideração cada prova de vestibular analisada.

**Gráfico 3** — Classificação dos tipos de gramática nas provas da UECE

Fonte: elaboração nossa.

De fato, a vocação institucional da UECE de formação de professores faz-se presente na própria prova vestibular.

Vejamos dois exemplos a seguir:

**Figura 07** — Questão 11 — UECE — Vestibular 2023.1

**11.** A expressão destacada no trecho “Façamo-nos **também** desse modo videntes: olhemos devagar para a cor das paredes, o desenho das cadeiras, a transparência das vidraças, os dóceis panos tecidos sem maiores pretensões.” (linhas 28-31) pode ser substituída sem mudança de sentido por

A) entretanto.  
 B) mas.  
 C) porque.  
 D) ainda.

Fonte: <https://www.cev.uece.br/wp-content/uploads/2022/11/vtb20231f1g1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

A questão 11, acima, exige do candidato reflexão acerca das formas da língua e seus significados, sendo classificada, portanto, como gramática reflexiva. Observamos que a metalinguagem não está presente. Cabe salientar que essa questão também exige que o candidato disponha de habilidade leitora, estando relacionada também com a gramática de uso. No entanto,

como já mencionamos, utilizamos como critério de classificação o tipo de gramática predominante na questão.

**Figura 08** — Questão 06 — UECE — Vestibular 2021.1

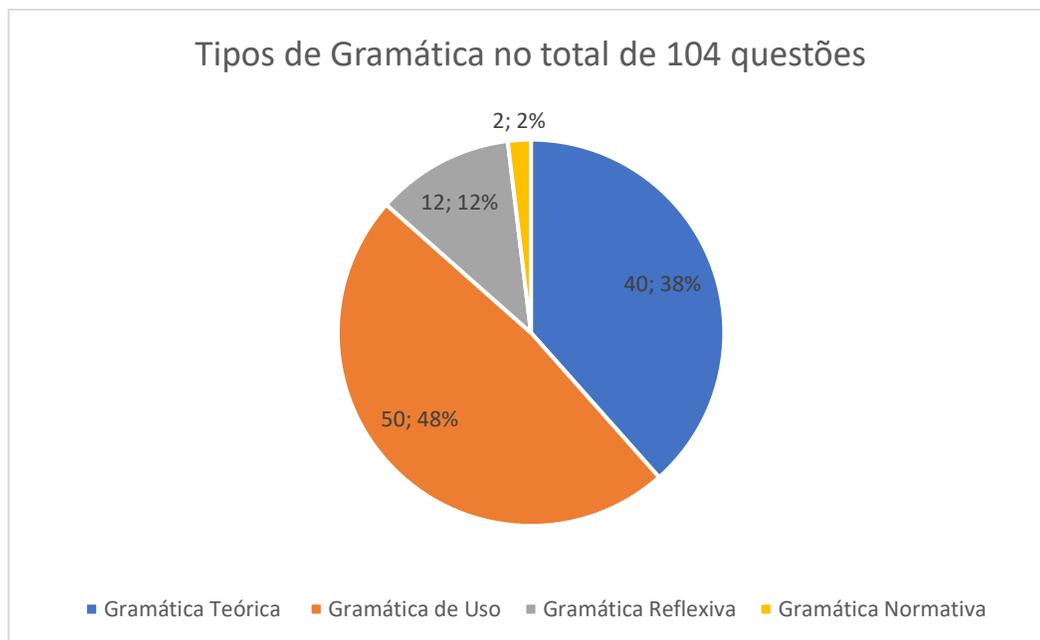
- 06.** A forma no diminutivo *noitinha*, usada no contexto do enunciado “Quando eu chego em casa à *noitinha*, Quero uma mulher só minha” (linhas 134-135), sugere o sentido de
- A) indício de ironia e preconceito.
  - B) forma exagerada de afeto.
  - C) marcação de momentos do dia.
  - D) atitude de depreciação do trabalho.

Fonte <https://www.cev.uece.br/wp-content/uploads/2021/09/v20211f1g1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

Enquanto tantas outras questões de morfologia solicitam o reconhecimento do processo de formação de palavras — sem qualquer relação de sentido com o texto — têm-se, aqui, a exploração dos efeitos de sentido gerados pelo sufixo de diminutivo. Esse sufixo é indicador de tamanho pequeno, de ironia, de elogio, de carinho, é utilizado como recurso didático etc. Para responder à questão, o candidato precisa voltar ao texto e compreender qual a semântica da palavra derivada com *-inho* a partir do contexto, sendo, portanto, uma questão de gramática reflexiva. Não é à toa que as provas da UECE contêm as linhas dos textos numeradas e indicação das linhas a serem consultadas no comando da questão.

Analisando o todo de nosso *corpus*, temos o seguinte perfil de tipos de gramática:

**Gráfico 4** — Tipos de Gramática no total de 104 questões



Fonte: elaboração nossa.

Destacamos que a observação de Travaglia (2009) se fez presente neste trabalho. Em relação à tipologia normativa, a ideia do bom uso da língua recai sobre a “norma culta”. Assim, o alicerce na perspectiva normativa que explore o quando e o como usar as variedades da língua e os critérios de bom uso no sentido de adequação a situações de interação comunicativa não foi verificado em nosso *corpus*.

## 5 PALAVRAS CONCLUDENTES

No decorrer de nossas análises, percebemos que uma das três instituições analisadas, a UVA, tende a trabalhar com ênfase em questões de gramática teórica em suas provas de vestibular, o que nos surpreendeu, pois, apesar de termos como hipótese que alguma instituição nas quais nos debruçamos priorizasse esse tipo de gramática em suas provas, não acreditávamos que alguma se valesse quase que exclusivamente de questões teóricas em seus exames de vestibular. Ainda cabe ressaltar que essa instituição não se utiliza de textos para embasar suas questões, o que confirma nossas hipóteses de que, em algumas provas de vestibulares, há a presença de questões descontextualizadas.

Apesar de termos nos deparado com esse estilo de prova bastante tradicional, encontramos em nossa análise exames que priorizam outras formas de trabalho com a gramática, promotoras da perspectiva da gramática contextualizada, a serviço da compreensão leitora. Dessa forma, destacamos a UECE, que das quarenta e sete questões analisadas, trinta e uma são de gramática de uso, nove de gramática reflexiva e apenas sete contemplam a gramática teórica. Cabe salientar que em todas as provas analisadas há a presença de textos para embasar as questões. Em relação a essa instituição, acreditamos que suas provas são elaboradas por professores que estão em maior contato com as perspectivas linguísticas que embasam documentos como os PCN e a BNCC.

No que diz respeito à URCA, percebemos que em suas provas há textos que são utilizados para embasar as questões — apesar de alguns servirem apenas como pretexto. Percebemos ainda a presença de questões diversificadas de gramática. Dessa forma, pudemos constatar a nossa hipótese secundária, ou seja, *há instituições que abordam, em suas questões, diversificadas tipologias gramaticais sem foco na gramática teórica*, já que a UECE e a URCA não privilegiam questões desse tipo de gramática. Cabe salientar que, apesar de não haver predominância de questões de gramática teórica nas provas da URCA, há um número bastante expressivo desse tipo de gramática nas provas dessa instituição, já que, das quarenta e cinco questões analisadas, vinte e duas são voltadas para a teoria gramatical.

Devido haver um número significativo de questões de gramática teórica nas provas da URCA e principalmente nas provas da UVA, acreditamos que isso acaba fortalecendo o argumento segundo o qual *é preciso focar no ensino de metalinguagem porque muitos testes admissionais*

*trabalham com um número expressivo de questões que contemplam a habilidade de classificação.*

Salientamos a importância de o vestibular da UVA, em especial, contemplar olhares diversificados sobre a gramática da língua portuguesa; uma vez ser essa a perspectiva dos documentos oficiais que versam acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil.

De forma geral, constatamos que houve um avanço, por parte de algumas universidades, no que concerne ao trabalho com a gramática, apesar de haver instituições como a UVA que ainda se volta à gramática numa perspectiva tradicional.

Como todo o fim de um trabalho acadêmico é inconcluso por natureza, expressamos o desejo de dar continuidade a essa pesquisa, em âmbito de Doutorado, pela metodologia da pesquisa-ação. Possível título: a preparação de docentes da Educação Básica para o trabalho didático com as gramáticas teórica, normativa, reflexiva e de uso — pontes metodológicas entre os saberes acadêmicos e a prática em sala de aula.

## REFERÊNCIA

- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.
- BAGNO, M. Língua, história e sociedade. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012b
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BALDINI, L. J. S. A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada. 1999. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2022.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORBA, F. S. (1971). Pequeno Vocabulário de linguística moderna. São Paulo, Nacional/Edusp. (Iniciação Científica, 31).
- CARDOSO, R. A. M. **A metalinguagem e as terminologias para descrição sintática na história da Gramática Tradicional, desde a Antiguidade Clássica até o Portugal oitocentista**. Tese de Doutorado - São Paulo, 2023. 648 f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-22082023-124620/en.php>. Acesso em: 22 set. 2022.
- BRASIL, SEFMEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). **Brasília: SEF**, 1997.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959. Dispõe sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BUNZEN, C. A. fabricação da disciplina escolar português. Revista Diálogos Educacionais, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/>

<index.php/dialogoeducacional/article/view/4513/4447>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BUNZEN, C. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. Entrevista concedida a M. Aguiar e L. Santos. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 384- 389, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CASAGRANDE, N. A gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira: desvelando a relação entre gramática e ensino no século XVI. In: BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). **História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 25-43.

CASTILHO, L. T. S. A abordagem da gramática em material didático do ensino médio. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/733/1/Luciana%20Tome%20de%20Souza%20Castilho.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

CLARE, N. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. *Idioma*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 23, p. 7-24, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

CUNHA, M. A. F e SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CUNHA, C. F e CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporânea**. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>. Acesso em: 24 out. 2020.

DEZOTTI, L. C. *A invenção das classes de palavras*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470/482484192>. Acesso em: 09 ago. 2023.

DUARTE, A. V. M. B. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12824/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20c3%81varo%20Vinicius%20de%20Moraes%20Barbosa%20Duarte.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Revista Diadorim**, v. 19, n. 2, p. 11-26, 2017. Disponível

em: [Gramática e Ensino | Faraco | Revista Diadorim \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 10 out. 2022.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino da Língua Materna**. Educar em revista. Curitiba, V. 15, p. 179 – 194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

FÁVERO, L. L. História da disciplina português na escola brasileira. **Revista Diadorim**, v. 6, 2009. Disponível em: [História da disciplina Português na escola brasileira | Fávero | Revista Diadorim \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 10 out. 2022.

FÁVERO, L. Reflexões sobre a escola na primeira república: o ensino de português. Revista História do Ensino de Línguas no Brasil - HELB, Brasília, ano 9, n. 9, jan. 2015. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12015/245-reflexoes-sobre-aescola-na-primeira-republica-o-ensino-de-portugues>. Acesso em: 17 out. 2022.

FÁVERO, L. A construção de nosso saber escolar — o ensino primário no Império e nos primeiros anos da República. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 703-728, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11002/pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

FÁVERO, L.; MOLINA, M. Conhecimento linguístico no século XIX: tradição e “modernidade”? *Lingüística*, Montevideo, v. 29, n. 1, p. 189-203, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v29n1/v29n1a09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 9, n. 1, p. 5-45, 1987. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/816655/mod\\_label/intro/FRANCHI\\_Criatividade\\_e\\_Gramatica\\_1992.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/816655/mod_label/intro/FRANCHI_Criatividade_e_Gramatica_1992.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

GERALDI, J. (org.). O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, J. A educação linguística na Ratio Studiorum (1599). **Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro**, v. 23, n. 3, tomo II, CiFEFiL, 2019. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xxiii\\_cnlf/cnlf/tomo02/03.pdf](http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo02/03.pdf). Acesso em: 13 out. 2022.

MALFACINI, A. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, jan./jun. 2015.

Disponível em: [http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma\\_28\\_a04.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma_28_a04.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.

MARTELOTTA, M. E. Funções da linguagem. *In*: MARTELOTTA, M. E. *et al.* **Manual de Linguística**. Rio de Janeiro: Contexto, 2018.

MENDONÇA, M. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. Entrevista concedida a M. Aguiar e L. Santos. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 384- 389, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

NEVES, M. H. M. Um estudo sobre a língua na sua história: a língua como fim ou como meio?. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 3, 1994a. Disponível em: [45391-Texto do artigo-129873-1-10-20191010 \(4\).pdf](#). Acesso em: 07 out. 2022.

NEVES, M. H. M. **Uma visão geral da gramática funcional**. ALFA: Revista de Linguística, v. 38, 1994b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634>. Acesso em: 07 out. 2022.

NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2021a.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2021b.

OLIVEIRA, M. L. **PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA APLICADAS EM VESTIBULARES: ainda se encontra gramática tradicional nessa seara?**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DHHMP/1/maria\\_lucia\\_oliveira\\_diss.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DHHMP/1/maria_lucia_oliveira_diss.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAULA, L. F. João Wanderley Geraldi (1946) e o texto na sala de aula. *In*: **Sujeitos da história**

**do ensino de leitura e escrita no Brasil**, p. 277, 2014. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem e ensino gramatical. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2006, Recife. Anais [...] Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006, p. 1-13. Disponível em: [http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis\\_autor/T1371-1.doc](http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T1371-1.doc). Acesso em: 03 nov. 2022.

PERINI, M. A. Níveis de detalhamento na descrição gramatical: Uma perspectiva pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 12, 1988. Disponível em: [file:///C:/Users/cassi/Downloads/baygon,+03+-+Mario+A.+Perini%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cassi/Downloads/baygon,+03+-+Mario+A.+Perini%20(1).pdf). Acesso em: 05 set. 2023.

PIERONI, M. A. B. *et al.* Ensino de língua portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Acesso em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/6069f1a8-6ce7-472c-9f50-48f78ac060ff/content>. Acesso em: 02 ago. 2023

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

RAZZINI, M. História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2218/1889>. Acesso em: 18 out. 2022.

RAZZINI, M. O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/199827>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SILVA, F. S. P. A Nomenclatura Gramatical Brasileira na sala de aula. 2017. 125 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [2017\\_FernandoDeSouzaPereiraDaSilva\\_VCorr.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 26 out. 2022.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ. 1998.

SOARES, M. Que professores de português queremos formar? **Movimento, Niterói**, n. 3, p. 149-155, 2001. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/viiisenefil/07.html> > Acesso em 7/12/2021.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012.

SOUSA, F. R. M. Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999-2020. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46687>. Acesso em: 15 out. 2022.

SOUZA, F. E. M. Abordagens de ensino de gramática em exercícios morfológicos e morfossintáticos de gramáticas didáticas da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54039>. Acesso em: 12 nov. 2022.

TEDESCO, M. T. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. Entrevista concedida a M. Aguiar e L. Santos. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 384- 389, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 07 nov. 2022.

TEIXEIRA, L. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. Entrevista concedida a M. Aguiar e L. Santos. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 384- 389, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 07 nov. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. **Discutindo a prática docente em língua portuguesa. São Paulo: IP–PUC/SP**, p. 59-70, 2000. Disponível em: [https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo\\_a\\_sistematizacaodo\\_ensino\\_da\\_gramatica.pdf](https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_a_sistematizacaodo_ensino_da_gramatica.pdf). Acesso em: 02 fev. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de estudos da linguagem**, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2340>. Acesso em: 04 ago. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. Entrevista concedida a M. Aguiar e L. Santos. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 384- 389, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 07 nov. 2022.

VENTURI, I. V. G.; GATTI JR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 3, 2004. Disponível em: [A CONSTRUCO HISTRICA DA DISCIPLINA ESCOLA20210228-25570-2yi4c0.pdf](https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/acta/article/view/46687) (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 10 nov. 2022.

ZANINI, M. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. In: **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79- 88.

ZANON, M.; ALMEIDA, M. A gramática portuguesa de Mário Pereira de Souza Lima. In:

BASTOS, N.; PALMA, D. (org.). História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 102-117.