



Inovação e tradição em diálogo no ensino de gramática em livros didáticos

Regina Braz Rocha¹ (PUC-SP)

Beth Brait² (PUC-SP)

Resumo:

Considerando que ensinar gramática não é uma tarefa fácil, este artigo procura examinar duas propostas didáticas de estudos gramaticais, com foco no substantivo, tomando por base os pressupostos metodológicos localizados na comparação entre dois livros didáticos, produzidos com quase cem anos de intervalo: um deles mais recente, 2008, e outro mais distante, 1912. Com base em pesquisa mais ampla sobre livros didáticos de língua portuguesa, o *corpus* deste trabalho é resultado do recorte de uma atividade didática de cada obra, mais especificamente a que se propõe a ensinar "substantivo". As questões orientadoras da observação de cada obra, e da conseqüente comparação, podem ser assim resumidas: (1) Que encaminhamento teórico-metodológico autores tão distanciados no tempo apresentam ao aluno para que ele compreenda o que é, como funciona e que importância tem o substantivo na fala e na escrita? (2) Como o encaminhamento da seqüência didática organiza a relação uso linguístico e aprimoramento das práticas de leitura e escrita? A partir do conceito de texto postulado por Bakhtin e o Círculo, concebido como unidade real da comunicação discursiva, procura-se mostrar como as duas atividades didáticas escolhidas possibilitam o reconhecimento da vertente grega que constituiu a gramática tradicional, revelando valorização de aspectos prescritivos, não necessariamente relacionados a propostas de escrita e leitura.

Palavras-chave: ensino de gramática, texto, livro didático.

Abstract:

As grammar teaching is not an easy task, this article aims to examine two didactic proposals for the teaching of grammar, specifically nouns, based on methodological assumptions made when comparing two textbooks published almost a hundred years apart: in 2008 and in 1912. Based on broader research on Portuguese textbooks, the *corpus* of this study consists of activities from each textbook, specifically the ones related to teaching "nouns." Two questions guided the observation of each textbook and their subsequent comparison: (1) What theoretical and methodological path do authors who are so far removed in time present to students so that they may understand what a noun is, how it works and how important it is in speaking and writing? (2) How do didactic sequences deal with language use and reading and writing improvement? Based on Bakhtin and the

Circle's concept of text as a real unit of speech communication, this article aims to pinpoint the influence of traditional grammar, developed from Greek grammar, in the analyzed exercises, which value prescriptive aspects of language not necessarily linked to reading and writing.

Keywords: teaching of grammar, text, textbook.

Considerações Iniciais

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística.

BAKHTIN

[...] quando tiramos de foco o ensino de regras e conceitos, o que passa a ser o nosso objeto de ensino?

A resposta central dos linguistas a essa pergunta é que o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o texto, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual.

FARACO & CASTRO

O ensino de gramática auxilia os alunos na leitura e na produção de textos? Para responder tal questão, um grande número de pesquisadores, nas últimas décadas, vem questionando a produtividade de algumas estratégias e métodos aplicados ao ensino de língua, especialmente os ligados à gramática. Entre as preocupações mais recorrentes está o ensino voltado para as práticas normativas, ou seja, aquelas isoladas das interações reais, dos momentos em que linguagem e vida se interpenetram.

Nesse sentido, a ideia dominante entre os linguistas é a de que o ensino da gramática não pode acontecer como um fim em si mesmo. É verdade que não há língua sem gramática, o que significa que ela é parte fundamental da construção de sentidos e deve ser ensinada. Mas é verdade, também, que ela só atua, se movimenta, ganha vida, na prática linguística, nas interações, nos usos que identificam uma comunidade, seu modo de ser, seus sujeitos históricos e socialmente situados. Concordando com essa perspectiva, com essa concepção de linguagem, o ensino da gramática não pode se limitar a um conjunto abstrato de nomenclaturas e a padrões de correção de normas prescritivas. Ensinar gramática significa oferecer meios para que aluno conheça e compreenda a relação existente entre uso e sentido na língua, na linguagem, na vida. E isso não é simples, como demonstram tantas pesquisas.

Outra realidade à qual não se pode fugir, que participa fortemente dessa questão, é a existência do livro didático (LD) como um importante instrumento utilizado pelo professor na sala de aula. Considerando essas duas realidades, este artigo pretende observar o ensino de um aspecto gramatical, em dois LDs, destacando o posicionamento de cada um deles no sentido de contribuir para a formação de um leitor/autor de textos diversificados, aspecto essencial à apropriação das práticas de linguagem que permeiam as diferentes esferas de atividade humana. A perspectiva escolhida para fundamentar o estudo aqui apresentado é a análise teórico-metodológica de base bakhtiniana. Serão analisadas duas atividades didáticas para o ensino do “Substantivo”, apresentadas em duas coleções didáticas: *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (2008), obra aprovada pelo PNLD-EM 2012 (BRASIL, 2011), disponível para as escolas públicas e particulares brasileiras; e a obra *Novo manual de Língua Portuguesa. Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição*¹, produzida por vários professores (1912).

A primeira coleção foi escolhida a partir da resenha presente no *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*, que avalia da seguinte maneira o ensino de gramática oferecido pela obra:

A perspectiva com que os recursos da língua são tratados apoia-se na dimensão funcional da linguagem, o que implica sua inserção em eventos da interação comunicativa, o que, ainda, significa dizer, em textos reais, que circulam nas mais distintas esferas da vida social. Sendo assim, a abordagem dos fatos gramaticais – mesmo daqueles que remontam à gramática tradicional – articula-se com os outros eixos do ensino, sobretudo com aqueles da leitura e da produção de textos. (BRASIL, 2011, p. 45)

O *Novo manual de Língua Portuguesa. Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição* foi selecionado, por ser considerado, segundo Farias (2010), a primeira publicação didática que apresentou um “livro do mestre” com exercícios respondidos no decorrer das lições. A publicação de exemplares da “Coleção F.T.D.” voltados para o ensino de língua portuguesa, segundo o autor, teve início na década de 1900, aumentando gradativamente a diversidade de títulos da área. Em 1912, a Coleção F.T.D. para o “Ensino de Língua Materna” era composta por cinco livros de leitura e três manuais de língua portuguesa, discriminados segundo os cursos a que se destinavam (“Preparatório”, “Elementar” e “Secundário”).

Como eixo articulador, foram escolhidas as atividades destinadas ao ensino do substantivo, já que tal classe de palavra está relacionada aos processos de referência,

¹Foram mantidas a ortografia e a acentuação utilizadas no documento original.

fundamental para o ensino da construção textual (expressões nominais, organização, recategorização, sinonímia, hiperonímia, sumarização, orientação argumentativa etc.), em uma perspectiva funcional, conforme a avaliação do PNLD 2012 ressalta sobre uma das obras escolhidas.

Em busca de cotejar práticas diferentes e, ao mesmo tempo, explorar as modificações introduzidas no livro didático no que se refere ao ensino de gramática, foram estabelecidos dois objetivos: (1) mostrar como as práticas de análises linguísticas são ensinadas em diferentes épocas, enfocando uma atividade, e (2) compreender se/como o LD auxilia o aluno a se tornar autor de textos críticos. Para isso, duas questões orientam a análise proposta: (1) Que encaminhamento teórico-metodológico autores tão distanciados no tempo apresentam ao aluno para que ele compreenda o que é, como funciona e que importância tem o substantivo na fala e na escrita? (2) Como o encaminhamento da sequência didática organiza a relação uso linguístico e aprimoramento das práticas de leitura e escrita?

Para responder a essas questões, a análise está fundamentada na concepção teórica de texto postulada por Bakhtin e o Círculo em vários trabalhos, discutida por Brait (2012), e que permite compreender texto como unidade real da comunicação discursiva, sempre relacionado a outros textos, constituído por discursos em tensão, carregados de valores, advindos de diferentes lugares sociais, culturais, ideológicos, que instauram e são instaurados por sujeitos ativos e situados. Parte-se da hipótese de que, no livro didático de Português (LDP), a gramática não deve ser dissociada da leitura e da escrita, ou seja, dos contextos de uso, já que os indivíduos materializam a língua e são por ela afetados, por meio de um ininterrupto diálogo permeado pela leitura e pela escrita em diversificadas práticas sociais. É essa a concepção que encaminha, metodologicamente, a organização da análise em dois momentos: o primeiro recupera o contexto geral da obra de 2008 (título, autores, editora, ano de edição, série, entre outros aspectos), a macroestrutura da coleção, os aspectos teóricos prescritos no manual do professor, a descrição do capítulo escolhido para análise; o segundo instaura o diálogo com a obra do início do século XX, de modo a comparar os discursos que fundamentam obras separadas por, praticamente, cem anos.

1 Atividade didática de estudos linguísticos e conceito bakhtiniano de texto

Para compreender os estudos da linguagem no que se refere ao ensino de Língua

Portuguesa, um dos conceitos centrais é o de texto, como indicado anteriormente, que em sua gênese articula-se à gramática. A disciplina gramatical, em sua origem², era denominada de *grammatiké*, guardando o sentido da arte de ler e escrever, referindo-se a procedimentos que tinham a linguagem como matéria, sem tratar, necessariamente, da diversidade de textos. O discurso gramatical greco-latino herdou as concepções da filologia alexandrina, ou seja, privilegiava a análise dos textos literários, procurando explicar esses textos (FORTES, 2012, p. 171). A gramática, portanto, pressupunha uma arte, uma técnica, no sentido de possibilitar o conhecimento das letras (*littera*). Os *grammatikós*, os conhecedores das letras, definiram-se como leitores “da escrita literária”, como se a cultura letrada realmente fosse designação apenas, e tão-somente, da *litteratura*.

O conceito de gramática greco-latino proporcionou a sacralização da *littera*, tendo na literatura uma fonte documental de uso da linguagem, pela qual as estruturas linguísticas eram analisadas, em um primeiro momento, como formas de compreender a realidade e, posteriormente, como objeto próprio de investigação. Assim, o conceito de texto surge na esfera literária. De acordo com o significado etimológico, texto (do latim *textus*, *textum*) é tecido, entrelaçamento. O conceito de texto, contudo, está muitas vezes vinculado à palavra escrita e “tecer” e “entrelaçar” ligam-se apenas às estruturas linguísticas isoladas da totalidade do texto. Esses conceitos da tradição greco-latina cristalizaram a valorização da gramática ligada a algo homogêneo, fixo e abstrato, passível de ser descrito, ensinado.

Na atualidade, considerando as *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, surge a emergência, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, de uma gramática que considere a língua viva. Na discussão instaurada nesse documento oficial, a noção de texto aparece de forma explícita:

[...] traz para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua ou, para muitos, por domínio da língua. [...] assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que coconstroem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários

² Segundo Neves (2005), a disciplina gramatical é uma criação da época helenística. Designa-se por período helenístico (do grego, *hellenizein* – “falar grego”, “viver como os gregos”) o período da história da Grécia compreendido entre a morte de Alexandre III (O Grande) da Macedônia em 323 a.C. e a anexação da península grega e ilhas por Roma em 147 a.C. Caracterizou-se pela difusão da civilização grega numa vasta área que se estendia do mar Mediterrâneo oriental à Ásia Central. De modo geral, o helenismo foi a concretização de um ideal de Alexandre: o de levar e difundir a cultura grega aos territórios que conquistava.

conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade.

Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica.

Ao contrário, espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de *produção e compreensão textual* que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social.

OCEM (BRASIL, 2006, p. 30, destaque nosso)

Essas importantes sinalizações dialogam com a perspectiva que hoje se denomina dialógica (BRAIT, 2008). Nessa concepção, o estudo da língua é inseparável das interações discursivas pelas quais o homem se relaciona e se posiciona em relação a distintos questionamentos e situações que se interpõem ao longo de suas experiências. Isso é fundamental para a construção de uma proposta didática que visa estudar a língua nas diversas práticas sociais inerentes a diferentes esferas da atividade humana.

O conceito de interação, também constitutivo da teoria bakhtiniana, permite que seja analisada a materialidade da linguagem enquanto fenômeno social, constituído por signos ideológicos que refletem e refratam as especificidades das esferas que integram. Em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929]), afirma-se que todo produto ideológico tem um significado e se refere a algo que lhe é exterior, por isso “tudo que é ideológico é um signo” (p.31), ou seja, a criação ideológica é essencialmente semiótica: “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (p.32). Essa obra ensina, ainda, que todo signo obedece às coerções da avaliação ideológica, orientadas de acordo com cada esfera da criação ideológica, já que “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.33).

A concepção bakhtiniana de linguagem, portanto, além de considerar as coerções das esferas ideológicas, apresenta o signo como um fenômeno ideológico, materialmente constituído, refletindo e refratando *realidades*. Ao refletir, o signo aponta para o externo, necessariamente refratando a diversidade axiológica dos sujeitos. Isso ocorre porque as

significações não estão garantidas no sistema abstrato da língua, mas são constituídas na interação dos sujeitos, na dinâmica de suas experiências. Da perspectiva dialógica, portanto, um texto, ao participar de uma atividade de análise linguística, de ensino de elementos gramaticais, ajuda a reconhecer, nos elementos gramaticais, marcas apreciativas e valores enunciados por elas. Ou seja, na dimensão textual, os elementos linguísticos em uso, em situação de interação, permitem que os sujeitos enunciem seus valores e deixem transparecer, de modo consciente ou não, suas visões de mundo, constituam seus interlocutores, respondam a enunciados anteriores e abram espaços para respostas a seus enunciados; ou para silêncios.

Neste trabalho, a concepção dialógica de texto/enunciado é assumida a partir de vários trabalhos e momentos em que a questão do signo ideológico, do enunciado, do texto, do discurso é abordada (BRAIT & MELO, 2005; BRAIT, 2012). Destacando alguns deles, observa-se, por exemplo, que é em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica* (2003b [1959-1961]) que Bakhtin destaca o caráter *dialógico* do enunciado, revelado tanto por sua necessária ligação/tensão/fronteiras com outros enunciados, como por sua constituição híbrida representada por elementos linguísticos e extralinguísticos, que se interpenetram. Em *Discurso na vida e discurso na arte* (1997 [1926]), Voloshinov concebe o enunciado e suas particularidades, na configuração do processo interativo, ou seja, a integração entre o texto e o contexto extraverbal. Em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2004 [1929]), “texto” é concebido como interação, sendo de natureza constitutivamente social e histórica. Em seção específica (“O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)”) do ensaio *Os gêneros do discurso* (2003a [1952-1953]), Bakhtin aprofunda o conceito de enunciado concreto, descrevendo, em detalhes, as suas peculiaridades.

Nos vários ensaios, entende-se que o conceito de texto está fundamentado nas necessidades de comunicação do-homem, as quais constroem diferentes manifestações de linguagem. A linguagem é entendida, assim, como uma atividade cognitiva e social e, por isso, pode-se afirmar que ela varia, estando sempre situada em contextos de uso, sendo que: “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como

réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2003b, p.312).

O enunciado concreto, de acordo com Voloshinov/Bajtin (1997), constitui-se na interligação entre o verbal (a palavra) e o extraverbal (a dimensão social) a partir de três fatores: o horizonte espacial e temporal comum aos interlocutores (quando e onde ocorre a enunciação); o horizonte temático (do que se fala) e o horizonte axiológico (entonação valorativa). Para se compreender o sentido do enunciado, o seu contexto social deve ser estudado articulando esses três fatores, considerando que a situação extraverbal é parte constitutiva da estrutura da significação. O enunciador, em um espaço e tempo específicos, seleciona os recursos da língua necessários para compor verbalmente o seu texto, avaliando a situação, ou seja, sua expressão verbal, além de refletir o respectivo contexto, integra uma valoração. Assim, a cada novo enunciado acontecem novos sentidos, determinados pela interação entre o enunciador (autor), o seu interlocutor (o leitor) e o tópico do discurso (o que ou quem). Segundo Voloshinov/Bajtin (1997), a entonação valorativa é social por excelência, pois é pela entonação que o discurso se insere na vida e nela o enunciador entra em contato com o interlocutor.

De acordo com Bakhtin, o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva [...] e o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003a, p. 274). O autor ainda expõe que “[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido” (BAKHTIN, 2003b, p. 310).

Feitas essas considerações teóricas, fundadas numa perspectiva dialógica e motivadas pela observação da maneira como um texto é inserido em uma atividade didática de LDP, acredita-se que uma sequência didática pode permitir o estudo da língua como um organismo vivo e não como uma mera organização de orações. Nesse sentido, uma atividade didática, mesmo voltada para um aspecto linguístico, para um acontecimento gramatical, deve considerar a “vida do texto” ao menos em dois sentidos: a) trazendo-o para dentro da esfera escolar, representada pelo livro didático, sem apagar seus contextos originais de produção, circulação e recepção; b) fazendo com que ele, ao se apresentar nessa nova esfera, nesse novo contexto, nessa situação escolar, convoque seus leitores a participar ativamente de sua existência, de sua condição de linguagem viva. Ainda que o objetivo seja enxergar nesse texto o papel do “substantivo”. A língua, vista dessa maneira, poderá ser estudada como parte do dinamismo da vida, refletindo a realidade imediata,

resgatando memórias, sujeitos, dimensões atualizadas no momento de sua recepção e, conseqüentemente, de sua enunciação. Isso significa que, o ponto de partida, o princípio aqui ressaltado, é o de que ler e escrever textos implica participar de diferentes práticas de linguagem, travando diálogos, nem sempre harmoniosos, entre o sujeito leitor e as vozes instauradas pelos diferentes discursos tramados nos fios do texto, provocadores de atitudes responsivas, de posições apreciativas.

No resgate da materialidade verbal, da particularidade de um fenômeno como o “substantivo”, por exemplo, o aluno poderá aprender a enxergar, por meio dos recursos linguísticos, discursos sociais, formas de ver o mundo e posicionamentos assumidos diante dele, dimensões sinalizadas justamente pelas formas linguísticas escolhidas pelo enunciador. Para isso, o leitor da sequência didática, do(s) texto(s) que a motiva(m) e sustenta(m), deve ser levado a se aproximar paulatinamente de aspectos relativos ao funcionamento da língua e não apenas de suas designações.

2 Ensino de gramática em coleções didáticas: diálogo entre 2008 e 1912

2.1 O enfoque de *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008)

As considerações anteriores implicaram, é preciso reiterar, uma maneira de conceber linguagem e ensino de língua e de gramática. Assim sendo, as coleções escolhidas, respeitadas em suas maneiras de ser, estarão, necessariamente, sendo observadas pelas lentes da perspectiva teórica aqui escolhida e já explicitada. A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* foi escrita em coautoria por Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (Moderna, 2008). Organiza-se em três volumes, de acordo com as séries do ensino médio. Cada livro subdivide-se em três eixos apresentados na seguinte sequência: Literatura, Gramática e Produção de texto.

Na obra, o manual do professor é denominado de “Guia de recursos” e apresenta 152 páginas, organizadas em três eixos, assim como o livro: Literatura, Gramática e Produção de texto. A seção denominada Gramática está distribuída entre as páginas 61 e 104. Nela, a parte teórica apresenta dez páginas (p.61-70), as demais são respostas aos exercícios propostos. No guia, é possível identificar a linha teórico-metodológica que orienta a obra, explicitada por meio de algumas concepções de linguagem e gramática, resgatadas, por exemplo, nos trechos a seguir e que, sem dúvida, dialogam fortemente com a concepção de

linguagem e ensino assumida neste artigo.

Todo estudo da gramática do português desenvolvido neste livro se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores.

Por esse motivo, alguns conceitos essenciais para o tipo de abordagem que faremos são apresentados já nos primeiros capítulos da obra. Neles, a linguagem começa a ser caracterizada como uma atividade que modifica e constitui os interlocutores, e que é por eles constantemente modificada e manipulada. [...]

Em termos pedagógicos, o que se propõe, em suma, é que a gramática seja ensinada de tal forma que os alunos possam perceber que a linguagem é parte integrante de suas vidas, dentro e sobretudo fora da escola; que ela é instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber como para a participação dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais de interlocução. Os estudos gramaticais devem ser vistos, nesse contexto, como instrumento que facilita a obtenção de um conhecimento sobre a linguagem e seus usos em situações reais, e não como objetivo final das aulas, que não se deverão transformar na apresentação interminável e maçante de definições, termos “estranhos” e listas a serem memorizadas (ABAURRE *et al*, 2008, p. 62-63).

Para concretizar essas concepções no que diz respeito ao ensino de gramática, a obra apresenta oito unidades, conforme a macroestrutura organizada a seguir (três unidades no primeiro volume, duas, no segundo, e três, no terceiro).

GRAMÁTICA EM PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO		
Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 4 – Linguagem Linguagem e variação linguística Oralidade e escrita A dimensão discursiva da linguagem	Unidade 4 – Classes de palavras Relações morfossintáticas Substantivo Adjetivo Pronome I; Pronome II Artigo, numeral e interjeição Verbo I; Verbo II Advérbio Preposição e conjunção	Unidade 3 – Sintaxe do período composto O estudo do período composto Período composto por coordenação Período composto por subordinação I Período composto por subordinação II
Unidade 5 – Linguagem e sentido A construção do sentido Efeitos de sentido Recursos estilísticos: figuras de linguagem	Unidade 5 – Sintaxe: estudo das relações entre as palavras Introdução ao estudo da sintaxe Sintaxe de período simples	Unidade 4 – Articulação dos termos da oração Concordância e regência Colocação pronominal
Unidade 6 – Introdução aos estudos gramaticais A gramática e suas partes A estrutura das palavras Formação de palavras I Formação de palavras II	-----	Unidade 5 – Aspectos da convenção escrita A crase e seu uso Pontuação

QUADRO 1: Unidades de gramática em *Português: contexto, interlocução e sentido*

A atividade didática “Substantivo”, que constitui o interesse deste artigo, integra o volume da segunda série. Está organizada em 19 páginas, constituída do seguinte roteiro didático: “Definição e classificação”, com subtítulo “Classificação dos substantivos” (com as seguintes subseções: “Simples e compostos”; “Primitivos e derivados”; “Próprios e comuns”; “Concretos e abstratos”); “Atividades”; “Flexões do substantivo” (com as seguintes subseções: “Gênero”; “Número”; “Grau”); “Atividades”; “Usos do substantivo”.

Nesse conjunto, vamos nos ater a primeira parte “Definição e classificação”. Nela, podem ser observadas as seguintes definições e classificações³:

Substantivos são as palavras que designam os seres em geral, reais ou imaginários. (ABAURRE *et al*, 2008, p. 288)

Os substantivos formados por um único radical são considerados **simples**. Exemplos: cabeça, perna, pé, mesa, casa, etc.

Os substantivos formados por mais de um radical são considerados **compostos**. Exemplos: pé-de-moleque, perna-de-pau, cabeça-de-casal, etc. (ABAURRE *et al*, 2008, p. 289)

Os substantivos que não se originam de qualquer outro radical da língua são considerados **primitivos**. Exemplos: casa, flor, pedra, etc.

Os substantivos formados a partir de uma radical preexistente são considerados **derivados**. Exemplos: casario, casebre, floricultura, florista, pedreira, pedregulho, etc. (ABAURRE *et al*, 2008, p.289)

Os substantivos que nomeiam seres particulares, únicos, dentre aqueles de uma mesma espécie, são chamados de **próprios**. (ABAURRE *et al*, 2008, p. 289)

Por oposição aos substantivos próprios, há, na língua, um grande número de substantivos utilizados para nomear todos os seres de uma mesma espécie ou conceitos abstratos, como os sentimentos humanos. Esses são substantivos **comuns**. (ABAURRE *et al*, 2008, p. 290)

São chamados **substantivos coletivos** aqueles que, no singular, fazem referência a um conjunto de seres de uma mesma espécie, ou a corporações sociais e religiosas agrupadas para determinado fim. (ABAURRE *et al*, 2008, p. 291)

Substantivos **concretos** são aqueles que designam os seres que têm uma existência independente, real ou imaginária. (ABAURRE *et al*, 2008, p.291)

Substantivos abstratos são aqueles que nomeiam conceitos como ações, estados, qualidades sentimentos, sensações, que não têm uma existência independente. Sua manifestação está sempre associada a um ser do qual depende a sua existência. São, nesse sentido, abstrações. (ABAURRE *et al*, 2008, p. 292)

Todas as definições vêm acompanhadas de exemplos: palavras extraídas de tirinhas.

³ Nas citações, o destaque em negrito pertence ao texto original.

Na sequência, há seis exercícios propostos. Neles, são solicitadas tarefas a partir da leitura de textos. No primeiro exercício, há um texto da revista *Superinteressante*, a partir do qual se solicita ao aluno: “Várias palavras foram retiradas do texto acima. Elas pertencem todas a uma mesma classe gramatical. Com base nessa informação, responda: é possível compreender o texto? Por quê?” (p.292).

Algumas das outras atividades propõem análise de tirinhas e estão centradas na definição e classificação dos substantivos: “Identifique-os e diga como são classificados”; “Explique, com base no que aprendeu neste capítulo, a classificação desses substantivos” (p.293). Outras questões focalizam a “construção de sentido” ou o “efeito de humor” que, nem sempre, está claramente associado ao conceito de substantivo, mas a outro recurso linguístico-discursivo: “O uso dos substantivos [...], associado à repetição de um deles, contribui para a construção do sentido da tira. Explique por quê” (p.293).

A segunda parte apresenta as flexões do substantivo em gênero, número e grau, a partir da exposição de conceitos e exemplos de palavras isoladas ou retiradas de tiras em quadrinhos, seguidos de exercícios, mantendo um paralelismo com a exposição didática anterior.

A última parte, “Usos do substantivo”, traz um fragmento de um texto traduzido de Alan Lightman (*Sonhos de Einstein*, Cia. das letras, 1997), no qual, segundo as autoras, o autor recorreu “ao poder de nomeação dos substantivos para estimular seus leitores a imaginarem como seria um mundo onde não existisse o tempo, onde houvesse somente imagens” (p.304). Após a inserção do fragmento, as autoras concluem: “a associação entre substantivos e adjetivos acaba por criar um efeito poético no modo como os fragmentos de realidade são encadeados no texto” (p.304). Após tal encaminhamento analítico, insere-se uma tarefa dirigida ao aluno:

Sua tarefa será criar um texto de estrutura semelhante ao de Alan Lightman. Seu objetivo é permitir que os leitores, por meio da associação de imagens, possam criar uma representação mental do que está sendo apresentado. O tema do seu texto será: **um dia de chuva**.

Antes de escrever o texto, pense na série de imagens que você precisa criar para ilustrar como a chuva altera a percepção que temos do espaço ao nosso redor. (ABAURRE *et al*, 2008, p. 304-305)

Após tal explicação, são inseridas oito fotografias que retratam diferentes dias de chuva, para que, a partir delas, o aluno possa criar o seu texto.

Nessa descrição, nota-se a presença de atividades de leitura de diferentes textos, a partir dos quais as definições e classificações são construídas. Além disso, em busca de

compreender usos e efeitos de sentido, a seção “Usos do substantivo” visa explorar “a ação de nomear na criação de imagens” (ABAURRE *et al*, 2008, p. 304, comentário ao professor). A proposta de produção de uma sequência imagética contribui para reflexão do substantivo em uso. Contudo, o encaminhamento didático proposto difere da situação em uso defendida pelas OCEM (“o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações”, OCEM, BRASIL, 2006, p. 30) e salientada pelo Manual do Professor (“Todo estudo da gramática do português desenvolvido neste livro se fundamenta na análise de textos associados a um contexto”, ABAURRE *et al*, 2008, p. 62), já que o contexto de produção, recepção e circulação não são propostos/discutidos com o aluno.

Nota-se, de certo modo, um afastamento entre o que se prescreve para o professor e a prática efetiva do aluno, distanciando-o da possibilidade de construção escrita refletida a partir de uma prática social. A proposta poderia acrescentar elementos para a compreensão de procedimentos textuais, tais como seleção lexical e inserção de marcas valorativas no texto; construção e retomada de tópicos discursivos, que certamente ajudariam a articulação gramática/texto/construção de sentidos e efeitos de sentido, se interligados a um contexto vivo de uso da língua.

Para compreender que discursos fundamentam essa organização didática do ensino de gramática na atualidade, sobretudo, em nosso objeto de análise, é necessário recuperar a tradição de tal prática. Para isso, acreditamos que estabelecer um diálogo entre essa unidade, pertencente a um bom livro didático do início do século XXI, e a que trata do mesmo tema – substantivo –, inserida em uma obra didática do começo do século XX, permite aproximar obras distantes no tempo, mas que reinstauram discursos teóricos clássicos, fundadores de discursividades a respeito da gramática e de seu ensino.

2.2 O enfoque do *Novo manual de Língua Portuguesa* (1912)

Noventa e seis anos antes da coleção anteriormente apresentada, o *Novo manual de Língua Portuguesa. Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição* (1912) foi publicado, fruto de trabalho de um grupo de professores.⁴

⁴ Obra pertencente ao acervo LIVRES, Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros da Biblioteca do livro didático, situada na Faculdade de Educação USP. Consulta bibliográfica disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>. Acesso em: 09 set. 2013.

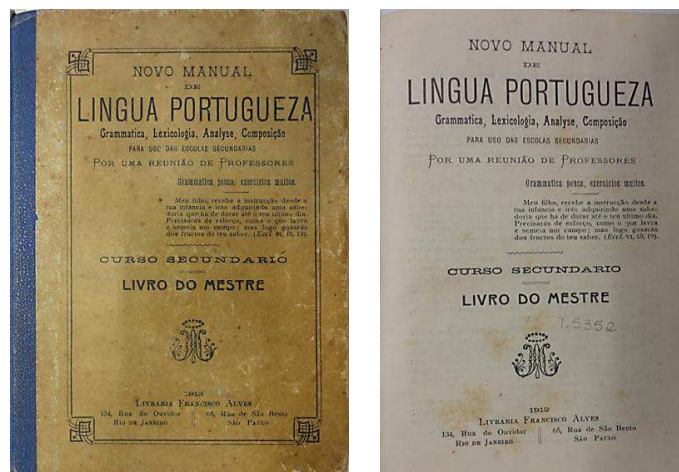


Fig. 1: Obra *Novo manual de Lingua Portugueza* Disponível no Acervo Livres (FEUSP)

Nota-se que o livro é destinado ao mestre e promete já na capa: “grammatica pouca, exercícius muitos”⁵. O índice da obra é temático e organiza-se em três partes: “Grammatica” (60 lições), “A phrase” (20 lições) e “Composição – Estylo” (10 lições). Para cada parte do índice, há os subitens “poesias”, “trechos em prosa” e “composições”, ou seja, textos e exercícius relacionados ao tópico gramatical estudado. A organização do índice não é condizente com a sequência das atividades, pois, por ser o livro do mestre, tenta facilitar a localização dos objetos de ensino, inserindo até mesmo a página do livro do aluno em que a mesma tarefa é solicitada.

Embora não haja um manual do mestre, na primeira parte, destinada à Gramática, há uma introdução que filia a obra a algumas concepções teóricas herdadas da gramática filosófica e da gramática histórico-comparativa.

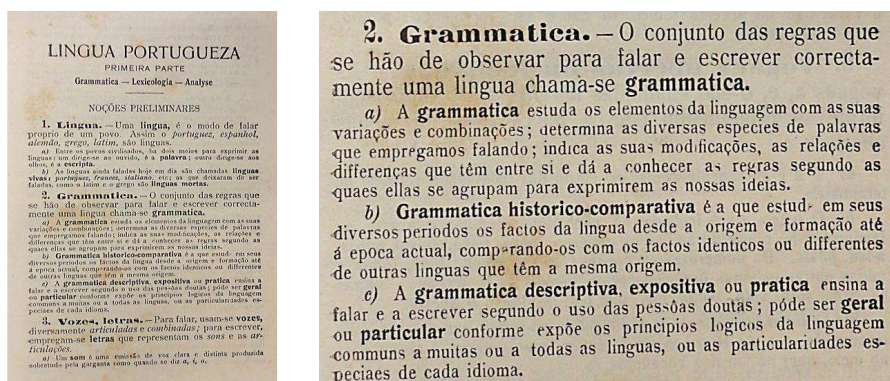


Fig. 2: Primeira parte – Noções preliminares (1912, p. 3)

⁵ Segundo Farias (2010), as condições sócio-históricas e editoriais de surgimento dessa obra fazem uma referência direta à “Coleção F.T.D”. Primeiramente, a sigla FTD, atualmente, é associada a uma conhecida editora de livros didáticos e paradidáticos no Brasil. Essa sigla, contudo, originalmente, é abreviatura de Frère [Irmão] Theophane Durant, nome do religioso que foi Superior Geral da Congregação católica Marista na França, entre os anos de 1883 a 1889. Esse religioso, por ter sido grande incentivador da produção de obras didáticas para auxiliar o ensino nas escolas maristas, teve seu nome associado ao da coleção de livros produzida pela congregação, da qual o *Novo manual de Lingua Portugueza* faz parte.

Em 40 páginas, o estudo do substantivo está organizado em seis lições: "Nome ou substantivo"; "Gênero"; "Gênero – continuação"; "Número"; "Número – continuação"; "Grau". A atividade selecionada para análise corresponde à primeira lição: "Nome ou substantivo". Nela, há um roteiro didático distribuído em pequenos itens: "Definição", "Divisão"; "Substantivos próprios"; "Substantivos appellativos"; "Variabilidade do substantivo"; "Exercícios de grammatica" (com os seguintes subitens: "leitura e recitação"; "Estudo analytico"). Nessa sequência, destacam-se as seguintes definições⁶:

Definição. – Nome ou substantivo é uma palavra que serve para designar, para nomear pessoas, animais ou cousas: Paulo, Maria, passaro, livro, cadeira. (REUNIÃO de professores, 1912, p.5)

Divisão. – Os substantivos dividem-se em substantivos próprios ou appellativo. (REUNIÃO de professores, 1912, p.6)

Substantivos próprios. – São os que pertencem em proprio a uma pessoa, a um animal ou a uma cousa: Carlos, Bucéphalo, Rio de Janeiro. (REUNIÃO de professores, 1912, p.6).

Substantivos appellativos. – São os que convêm em commum a todas as pessoas, animais ou cousas da mesma classe: homem, cidade, casa.

a) São **concretos** quando designam entidades que podem ser percebidas pelos sentidos: casa, estrella, perfume, música.

b) São **abstractos** quando conhecidos apenas pela intelligencia ou pela imaginação: bondade, medo, sciencia.

c) São **collectivos** quando exprimem uma reunião ou collecção de pessoas, animais ou cousas: exercíto, rebanho, floresta. (REUNIÃO de professores, 1912, p.6)

Os exercícios contemplam localização e classificação do substantivo: "o alumno deve ter reconhecido e sublinhado os substantivos" (p.6); "o alumno deve ter posto um risco abaixo dos substantivos próprios [...] e dois abaixo dos substantivos communs [...]" (p.7); "o alumno deve ter posto um risco abaixo dos substantivos concretos [...] e dois abaixo dos substantivos abstractos [...]" (p.7).

No exercício 5, propõem-se a leitura e a recitação do poema "Deus", de Casimiro de Abreu. A partir desse texto, é proposto para o professor o "estudo analytico", um roteiro metodológico para análise do poema lido: apresentação do autor ("Dizei alguma cousa sobre o autôr desta poesia"); vocabulário ("Dai a definição das palavras: praia, insano, céus"); questões que envolvem substantivo, verbo e compreensão ("Por que está escripto

⁶ Nas citações, o destaque em negrito pertence ao texto original.

Oceano com inicial maiuscula?"; "Que verbo é **sacudia**?"; "Dai três synónimos de **tufão**."; "Que vem a ser uma **dura orchestra**?") (REUNIÃO de professores, 1912, p.9-10).

As cinco lições seguintes apresentam as "variabilidades" do substantivo: gênero, número e grau. A sequência das atividades ocorre de maneira similar, explorando palavras isoladas, exercícios de localização, classificação, correção, mantendo um paralelismo com a exposição didática anterior.

2.3 Diálogos com a tradição gramatical

As atividades didáticas descritas possibilitam a seguinte reflexão: ao longo de quase cem anos, o ensino da gramática esteve fixado no eixo da palavra e da frase. Considerando tal aspecto, o quadro a seguir tem o objetivo de mostrar como as duas obras se organizam, destacando suas semelhanças, da perspectiva do roteiro didático.

QUADRO COMPARATIVO: ROTEIRO DIDÁTICO DAS ATIVIDADES ANALISADAS	
Obra de 1912 (REUNIÃO de professores, 1912)	Obra de 2008 (ABAURRE <i>et al</i> , 2008)
"Definição"	"Definição e classificação"
"Divisão"	"Classificação dos substantivos"
-----	"Simples e compostos"
-----	"Primitivos e derivados"
"Substantivos propios"	"Próprios e comuns"
"Substantivos appellativos"	
"concretos" / "abstractos"	"Concretos e abstratos"
"Exercícios"	"Atividades"
"Variabilidade do substantivo"	Flexões do substantivo
Gênero"	"Gênero"
"Número"	"Número"
"Grau"	"Grau"
"Exercícios"	"Atividades"
-----	"Usos do substantivo".

Quadro 2: Roteiro didático das atividades analisadas.

Nota-se que a obra de 2008 estabelece um estreito diálogo com a proposta didática de 1912. Na verdade, esse diálogo pode ser visto como semelhança, pois aponta para um forte discurso que perpassa o ensino da gramática há séculos: a vertente grega que constituiu a gramática tradicional. Segundo Neves (2005), primeiramente os gregos

buscaram entender o funcionamento da língua e, posteriormente, passaram a ver a gramática como descrição, com vistas à prescrição e normatização de modelos linguísticos. Algumas definições apresentadas nas duas obras também estão relacionadas a essa tradição e também fazem circular esse discurso.

QUADRO COMPARATIVO: DEFINIÇÕES DAS ATIVIDADES ANALISADAS	
Obra de 1912 (REUNIÃO de professores, 1912)	Obra de 2008 (ABAURRE <i>et al</i> , 2008)
Nome ou substantivo é uma palavra que serve para <i>designar</i> , para nomear pessoas, animais ou coisas: Paulo, Maria, passaro, livro, cadeira. (p.5)	Substantivos são as palavras que <i>designam</i> os seres em geral, reais ou imaginários. (p. 288)
Substantivos próprios. – São os que <i>pertencem em proprio</i> a uma pessoa, a um animal ou a uma coisa: Carlos, Bucéphalo, Rio de Janeiro. (p.6).	Os substantivos que <i>nomeiam</i> seres particulares, únicos, dentre aqueles de uma mesma espécie, são chamados de próprios . (p. 289)
Substantivos apelativos. – São os que convêm em comum a todas as pessoas, animais ou coisas da <i>mesma classe</i> : homem, cidade, casa. (p.6)	Por oposição aos substantivos próprios, há, na língua, um grande número de substantivos utilizados para <i>nomear</i> todos os seres de uma <i>mesma espécie</i> ou conceitos abstratos, como os sentimentos humanos. Esses são substantivos comuns . (p. 290)
São concretos quando <i>designam</i> entidades que podem ser <i>percebidas pelos sentidos</i> : casa, estrela, perfume, música. (p.6)	Substantivos concretos são aqueles que <i>designam</i> os seres que têm uma <i>existência independente</i> , real ou imaginária. (p.291)
São abstractos quando <i>conhecidos apenas pela intelligencia ou pela imaginação</i> : bondade, medo, sciencia. (p.6)	Substantivos abstratos são aqueles que <i>nomeiam</i> conceitos como <i>ações, estados, qualidades sentimentos, sensações</i> , que <i>não têm uma existência independente</i> . Sua manifestação está sempre associada a um ser do qual depende a sua existência. São, nesse sentido, abstrações. (p. 292)

Quadro 3: Definições nas atividades didáticas analisadas.

As atividades didáticas analisadas dos dois manuais evocam as “categorias de pensamentos” de Aristóteles (2011): nomes, verbos, sentença e proposição. Segundo Neves (2005), o filósofo criou as categorias (substância, quantidade, qualidade, relação, modo, lugar, tempo) para explicar a extensão dos predicados, originando o que passou a se denominar classes de palavras, introduzindo os primórdios dos estudos da sintaxe. Para o filósofo, a língua era, antes de tudo, a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada (ARISTÓTELES, 2011).

Tal concepção embasa o livro didático de 1912 e perpassa a proposta do livro didático do século XXI. Segundo Leite (2007), entende-se que tal fundamentação integrou um movimento reflexivo sobre o funcionamento da língua e, depois, passou a compor modelos normativos de comportamentos linguísticos.

A obra do século XXI renova ao contemplar textos a partir dos quais as definições são construídas. Além disso, há atividades explícitas que buscam compreender usos e efeitos de sentido. É importante observar, entretanto, que apesar de todos esses aspectos inovadores, a tradição permanece instaurada por meio de definições e classificações que não deixam de ter uma dimensão prescritiva. O trabalho com a produção de sentidos engloba, ao mesmo tempo, as normas e a linguagem em uso, aspecto que confere à obra de 2008 certa convivência não polêmica entre discursos inovadores e discursos advindos de modos tradicionais de ensinar gramática. Os conceitos expostos e a organização da atividade didática são a prova dessa convivência.

Em alguns momentos, porém, a articulação com as propostas de escrita e leitura não fica evidenciada, como acontece, por exemplo, na seção “Usos do substantivo”. A tarefa de produção escrita solicitada ao aluno constitui, de certa forma, *um salto*, um apagamento do *pulo do gato* exigido pela escrita. Não há sinalização de que essa atividade, escrita, individual, esteja interligada a uma prática social de linguagem. A proposta de “criar um texto de estrutura semelhante ao de Alan Lightman” (ABAURRE *et al*, 2008, p.304), embora produtiva, omite o papel essencial do contexto de produção, circulação e recepção de um texto, imprescindíveis ao conceito de uso da linguagem que se quer transmitir. O texto é visto como um conjunto de elementos que estabelecem uma relação interna uns com os outros, não havendo diálogo com o universo externo a ele.

No guia de recursos, as autoras consideram que “os estudos gramaticais devem ser vistos, nesse contexto, como instrumento que facilita a obtenção de conhecimento sobre a linguagem e seus usos em situações reais, e não como objetivo final das aulas, que não se deverão transformar na apresentação interminável e maçante de definições, termos ‘estranhos’ e listas a serem memorizadas” (ABAURRE *et al*, 2008, p. 63). A atividade, entretanto, como está organizada, trazendo lista de classificações e regras a serem decoradas e comprovadas nos textos que compõem os exercícios, acaba contradizendo a proposta central da obra, ou seja, a gramática como instrumento, e não como fim, como um dos caminhos para o conhecimento da linguagem e seus usos.

Considerações finais

De acordo com a perspectiva teórica que embasa este artigo e, ainda, com importância e pertinência das duas obras escolhidas, sublinha-se, em relação à obra de

2008: (1) a concordância absoluta com a ideia de que o trabalho com a língua, com a linguagem, deve oferecer aos alunos a oportunidade de “perceber que a linguagem é parte integrante de suas vidas, dentro e sobretudo fora da escola” (ABAURRE et al, 2008, p. 63); (2) que, para isso, talvez fosse pertinente e produtivo tomar como um dos focos, para atingir esse objetivo, os processos de referenciação e seleção lexical. A atividade poderia ser organizada a partir da análise de um texto, a partir das propriedades textuais do substantivo: construção e retomada; processos de nominalização; concordância nominal; sinonímia, entre outros.

O propósito de *trabalhar para que o aluno perceba que a linguagem é parte integrante de sua vida* está em consonância com as convicções de Bakhtin e do Círculo de que o estudo da língua é inseparável das interações discursivas, concepção que aparece com muita clareza em *Marxismo e filosofia da linguagem*:

Na prática viva da língua, a consciência linguística do falante e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. [...]

Na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida.

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95)

O que se observa, a partir dessa citação, é a necessidade de operar com categorias linguísticas dando prioridade ao texto, ao papel que elas desempenham na dimensão textual, ou seja, estabelecendo, com clareza, a relação existente entre os aspectos internos, constitutivos do tecido textual, de sua gramática, e os elementos externos para os quais ele aponta e dos quais ele advém. Esse diálogo, entre o que é interno e o que é externo, entre o texto e a vida é, sem dúvida, do ponto de vista metodológico e didático, o grande desafio para os livros didáticos, para o ensino de forma geral. Uma das alternativas seria estabelecer uma interface muito clara e orgânica entre o ensino da gramática, da leitura e da produção de diferentes textos, promovendo, por exemplo, o ensino de distintas estratégias para referenciação e encadeamento textual. Roteiros didáticos, acolhendo esses aspectos,

poderiam mostrar ao aluno como sustentar e refutar um posicionamento, ou seja, como se posicionar criticamente diante de valores que circulam no contexto sócio-histórico, temporal, cultural, por ele vivenciado.

Entende-se que o conceito bakhtiniano de texto, assumido como unidade de ensino, possibilita a organização de atividades didáticas que reflitam inúmeras formas de concretização de discursos que circulam socialmente, culturalmente, que fazem parte da vida do aluno, com os quais ele convive e a respeito dos quais ele deve posicionar-se criticamente. Sem isso, a autoria, a condição de autor do aluno não poderá ser assegurada no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que o ensino dos aspectos linguísticos, gramaticais, sem os quais é impossível discutir língua, linguagem, é necessário e significativo, especialmente quando articulado ao texto, essa prática social, discursiva, cultural, que materializa a interação entre os sujeitos.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.

ARISTÓTELES. *Categorias*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a [1951-1953], p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1959-1961] p. 307-335.

_____. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA; M. C. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31.

_____; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua*

- Portuguesa. Brasília: MEC/FNDE/Secretaria de Educação Básica, 2011.
- COSTA VAL, M. DA G. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Faculdade de letras da UFMG. V. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. 2002.
- FARACO, C. A.; Castro, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, vol. 15, 1999.
- FARIAS, W. S. *Sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender no Brasil: o discurso da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. (1909-1943)*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2010.
- FORTES, F. da S. *Sintaxe greco-romana: Prisciano de Cesareia e Apolônio Díscolo na história do pensamento gramatical antigo*. Tese de doutorado. Campinas/SP, Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- LEITE. M. Q. *O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma*. São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2007.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *A vertente grega da gramática tradicional: a visão do pensamento grego sobre a linguagem*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- REUNIÃO DE PROFESSORES. *Novo manual de Língua Portuguesa. Grammatica, Lexicologia, Analyse, Composição – Livro do Mestre*. Curso secundário. Livro do Mestre. FTD, 1912.
- ROCHA, R. B. S. S. *A escrita argumentativa: diálogos com um livro de português*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/17_regina_braz.pdf. Acesso em: 03 maio 2012.
- _____. O ensino da escrita argumentativa na perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*. Revista de estudos do discurso, São Paulo, 7 (1): 199-218, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8889/7561>>. Acesso em 30 ago. 2012.
- VOLOSHINOV, V. (BAJTIN, M. M.). La palabra en la vida y palabra en La poesia. Hacia una poética sociológica. In: BAJTIN, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Trad. Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona): Antropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997 [1926]. p.106-137.

¹ **Regina Braz da Silva Santos ROCHA, doutoranda**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
reginabraz@gmail.com

² **Beth BRAIT, Professora Doutora**
Professora Associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Professora Aposentada da USP
Pesquisadora 1 do CNPq
bbrait@uol.com.br

Recebido: 13.09.13
Aprovado: 15.10.13