

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190305-8618>

**CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA ESCOLA:
ENTRE A MANUTENÇÃO DO NORMATIVISMO
E A GASEIFICAÇÃO CONCEITUAL
GRAMMATICAL KNOWLEDGES AT SCHOOL:
BETWEEN THE MAINTENANCE OF NORMATIVISM
AND THE CONCEPTUAL LOOSENING
CONOCIMIENTOS GRAMATICALES EN LA ESCUELA:
ENTRE EL MANTENIMIENTO DEL NORMATIVISMO
Y LA GASIFICACIÓN CONCEPTUAL**

Letícia Mello Giacomini*

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti**

Universidade Federal de Santa Catarina

Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

Florianópolis, SC, Brasil

RECEBIDO EM: 02/11/18**APROVADO EM: 06/06/19**

Resumo: Este artigo tematiza a formação de licenciados em Letras – Português no que concerne a ensinar conhecimentos gramaticais na esfera escolar. A questão de pesquisa é: Como profissionais egressos de Curso de Letras compreendem/operam com ensino e aprendizagem de conhecimentos gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica?. A abordagem é qualitativa, filiando-se a um quadro teórico de base histórico-cultural. Os resultados apontam que licenciados egressos do Curso de Letras em foco, a despeito de consistente educação formalista em se tratando de gramática, quando imersos na esfera escolar, parecem conceber gramática como prescindindo de adjetivações; logo, isomórfica a normativismo, de maneira que uma sólida educação formalista, priorizada no Curso de Letras em estudo, não parece incidir efetivamente no modo de os egressos operarem com o conceito de gramática. Emerge, assim, de um lado, a rendição ao normativismo ainda presente na esfera escolar ou, de outro, a gaseificação de abordagem léxico-gramatical.

Palavras-chave: Letras-Português. Ensino. Gramática. Normativismo. Gaseificação conceitual.

Abstract: This article discusses the instruction of graduates in Portuguese Language, regarding to teaching grammatical knowledges at school. The research question that moves the article is: How do graduates of the Course of Portuguese Language understand/operate

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-741X>. E-mail: leticia_giacomin@hotmail.com.

** Professora do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da UFSC. Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6635-4245> E-mail: ma.rizzatti@gmail.com.

with the teaching and learning of grammatical knowledge in the subject of Portuguese Language in Basic Education?. The approach is qualitative, following a theoretical framework with a historical-cultural basis. The results show that students of the Portuguese Language Faculty in focus, despite a consistent formalist education in terms of grammar, when immersed in the school sphere, seem to conceive grammar without specifying it, therefore isomorphic to normativism, so that a solid formal education, which is prioritized in the Portuguese Language Faculty in focus, does not seem to effectively influence the way graduates operate with the concept of grammar. Emerges then, on the one hand, the surrendering to normativism still present in the school sphere or, on the other hand, the loosening of lexical-grammatical approach.

Keywords: Portuguese Language. Teaching. Grammar. Normativism. Conceptual loosening.

Resumen: Este artículo discute la formación de licenciados en Letras – Portugués, en el que concierne enseñar conocimientos gramaticales en la esfera escolar. La cuestión de investigación es: ¿Cómo profesionales graduados en el Curso de Letras comprenden/operan con enseñanza y aprendizaje de conocimientos gramaticales en la signatura de Lengua Portuguesa en la Educación Básica? El abordaje es cualitativo, afiliándose a un cuadro teórico de base histórico-cultural. Los resultados apuntan que licenciados graduados de la Facultad de Letras en foco, a pesar de consistente educación formalista en se tratando de gramática, cuando inmersos en la esfera escolar, parecen concebir gramática como prescindiendo de adjetivaciones; luego, isomorfa a normativismo, de manera que una sólida educación formalista, priorizada por la Facultad de Letras en estudio, no parece incidir efectivamente en el modo de los graduados operaren con el concepto de gramática. Emerge, así, de un lado, la rendición al normativismo aún presente en la esfera escolar, o de otro, la gasificación de abordaje léxico-gramatical.

Palabras clave: Letras-Portugués. Enseñanza. Gramática. Normativismo. Gasificación conceptual.

1 INTRODUÇÃO

Como estamos formando professores de Língua Portuguesa em nossos Cursos de Letras? Que desafios a docência de egressos desses Cursos, tal qual tem se efetivado nas escolas, coloca para o necessário compromisso de ressignificação curricular das licenciaturas? As universidades têm sido atentas a esses desafios? Esse conjunto de questões seguramente é objeto de inquietudes daqueles dentre os pesquisadores brasileiros que compreendem a esfera escolar como seu campo de estudo mais importante. Inscrevemo-nos nesse grupo e, nessa condição, vimos lidando com tais questões ao longo dos últimos dez anos.

Este artigo tematiza, então, essas inquietudes, tendo como objeto ‘a formação docente para o ensino de conhecimentos gramaticais na escola’, objeto circunscrito à abordagem de duas tendências inquietadoras que têm tido curso na esfera escolar: a manutenção do normativismo e a gaseificação conceitual na docência em Língua Portuguesa. Assim, a questão de pesquisa a que buscamos responder é: Como profissionais egressos de Curso de Letras compreendem/operam com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica? Em convergência com essa questão, o objetivo deste artigo é problematizar relações entre o percurso curricular da licenciatura em Letras/Português no tangente à formação em Linguística e representações dos egressos acerca da docência em Língua Portuguesa quanto ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos gramaticais.

Trata-se de uma abordagem qualitativa que retoma elementos de estudo de Giacomini (2013) – uma das autoras deste artigo –, o qual reúne seis egressos de Curso de Letras Português de universidade do Sul do país: dois deles, em atuação na docência, acompanhados ao longo de três bimestres letivos, tendo sido entrevistados e tendo participado de roda de conversa ao final do estudo; os outros quatro egressos participaram do estudo sob forma de entrevistas. O critério para a seleção desses participantes foi a obtenção de índice de aproveitamento acadêmico igual ou superior à nota sete – em um Curso cuja média para aprovação é a nota seis –, não tendo havido reprovações em disciplinas ao longo da graduação, de modo a lidar com um grupo que, em tese, formou-se atendendo inteiramente às exigências estabelecidas pelo Curso¹. O processo de geração de dados teve a mencionada questão e o objetivo de pesquisa como orientação, e a análise deles se deu a partir de uma filiação histórico-cultural².

Outros dados agregam-se a esses aqui em menção, advindos da historicidade do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização do qual as autoras fazem parte. Trata-se de um conjunto de documentos derivados de sessões de estudo, notas de campo, relatórios, rodas de conversa, entrevistas e documentos primários. O todo desses dados atende a prescrições do Comitê de Ética de Pesquisa com seres Humanos e da plataforma de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, uma vez que é parte de projetos que neles tramitaram ao longo dos últimos cinco anos.

Quanto à filiação histórico-cultural especificamente, justifica-se por dois importantes critérios: (i) é o fundamento-base da Proposta Curricular da rede pública estadual a cuja unidade da federação corresponde a universidade em foco, assim como é fundamento-prevalente da rede pública municipal da capital desse mesmo Estado³; e (ii) é, ainda, fundamento sob o qual atua o mencionado Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte.

Isso posto, este artigo organiza-se em duas seções de conteúdo. Na primeira, problematizamos o percurso de formação docente quanto ao campo da Linguística no que respeita ao enfoque crítico ao normativismo escolar, tanto quanto à prevalência do estudo acadêmico da gramática descritiva do português do Brasil, sublinhando dificuldades que temos inferido em licenciados egressos desse Curso, especialmente a partir de Giacomini (2013), no que concerne à atuação docente em Língua Portuguesa. Na segunda seção, discutimos tanto a adesão ao normativismo quanto o esvaziamento conceitual do ensino e da aprendizagem de conhecimentos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa em se tratando desses mesmos egressos.

¹ Este estudo previa um número mais amplo de participantes, o que não foi possível porque grande parte dos egressos contatados (mais de uma centena) não estava mais atuando ou não tinha chegado a atuar em sua área de formação.

² Em nosso Grupo de Pesquisa, Correia (2017) propõe diretrizes analíticas para estudos da educação em linguagem, com base no Círculo de Bakhtin e no quadro teórico vigotskiano. Para as finalidades deste artigo, tomaremos tão somente dois dentre o complexo conjunto de constituintes proposto por Correia (2017), a saber: enunciado – neste caso, enunciados proferidos pelos participantes das diferentes pesquisas aqui em menção – e esfera da atividade humana – neste caso, esfera escolar e esfera acadêmica.

³ Não referenciaremos esses documentos em nome de manter a opção por não precisar o Curso em estudo.

2 GRAMÁTICA: O FORMALISMO LINGÜÍSTICO E A FORÇA DA TRADIÇÃO ESCOLAR NAS REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS DE LICENCIADOS

Parece-nos certo que os Cursos de Letras/Português, desde que a Linguística ganhou espaço na formação docente no Brasil (com base em SOARES, 2004), têm sido crescentemente mais precisos em deixar claro para os licencia[n]dos o que não é mais possível fazer em se tratando de ensino e aprendizagem de conhecimentos gramaticais na esfera escolar. Em nível nacional, entendemos amplamente dada a negação ao normativismo na Educação Básica (a exemplo de GERALDI, 1997; BRITTO, 1997; FARACO, 2008), mesmo que compreendamos a incontestante remanescência desse mesmo normativismo ainda hoje em inúmeros espaços educacionais (com base em CATOIA DIAS, 2016; DAGA, 2016; PEREIRA, 2015; IRIGOITE, 2015).

Desde estudos fundantes de Labov (2008 [1972]) e da projeção da Sociolinguística quantitativa laboviana como disciplina científica, assim como desde a consolidação do Programa de Investigação Científica Gerativista como quadro-teórico-base hegemônico nas abordagens formalistas (CHOMSKY, 2005; RAPOSO, 1992; KATO, 1997) em seus diferentes desdobramentos, parece (ou deveria parecer) claro para todos aqueles inscritos no campo de Letras/Português a substantiva diferença entre o *objetivismo abstrato* tal qual se institui nesse mesmo formalismo e o *objetivismo abstrato*⁴ (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929])⁵ tal qual se coloca no normativismo escolar.

Os estudos linguísticos formalistas empenharam-se, ao longo de toda a segunda metade do século XX – e continuam a fazê-lo (PERINI, 2016⁶) – no enfoque academicista de uma abordagem gramatical descritiva, colocando-se como epifenômeno, nesse enfoque, a negação – explícita ou inferível – do normativismo escolar. Sob essas lentes, entendemos que Cursos⁷ de Letras têm envidado esforços, na formação profissional que levam a termo – fazendo-o de modo mais renitente ou menos renitente –, para que os licenciados egressos compreendam o conceito de *gramática* sob as especificidades com que a ciência linguística o tem delineado; logo, não se trata de um conceito monolítico e tampouco isomórfico ao prescritivismo.

No caso do Curso de Letras aqui em menção, a organização de sua matriz curricular nas últimas décadas tem priorizado dois anos de iniciação em Linguística formalista, com enfoque no chamado ‘núcleo duro’ (WEEDWOOD, 2002): Fonética/Fonologia,

⁴ Mantemos aqui repetição da nomeação do conceito *objetivismo abstrato*, porque estamos nos referindo a sua ocorrência em duas diferentes esferas da atividade humana: o *objetivismo abstrato* tal qual se coloca na esfera acadêmica – sob a égide do descritivismo – e o *objetivismo abstrato* tal qual se coloca esfera escolar – sob a égide do normativismo.

⁵ A menção, aqui, em um mesmo parágrafo, a dois quadros teóricos opostos é ciente e levada a termo em nome do argumento em curso.

⁶ Este linguista mantém publicações com esse enfoque desde a década de 1990, a exemplo de *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

⁷ Os Cursos em Letras, em si mesmos, não são nosso enfoque de pesquisa; tomamo-los nas relações com a preparação do egresso para o ensino [e a aprendizagem por parte dos alunos] de conhecimentos gramaticais; logo, estamos cientes de que menções a ‘Cursos’ no plural requerem estudos com recorte distinto deste artigo. De todo modo, mantemos o risco do plural, fazendo-o sob a ancoragem de vivências empíricas nossas ao longo de nossa carreira profissional.

Morfologia, Sintaxe e Semântica. Giacomini (2013), em estudo da penúltima versão do Projeto Político-Pedagógico do Curso em foco (PPP, 1998) – a qual não se distingue da atual versão (PPP, 2007) nesse enquadramento – apresenta o seguinte dado:

Tabela 1 – Disciplinas com foco na Linguística de base formalista – versão PPP (1998)

Disciplina	Carga horária (horas/aula)	Semestre da oferta
Sintaxe	60 horas/aula	Terceiro
Semântica	60 horas/aula	Quarto
Morfologia	60 horas/aula	Segundo
Fonética e Fonologia	60 horas/aula	Primeiro

Fonte: Adaptado de Giacomini (2013).

Mais recentemente, Fraga (2016), estudando a atual versão desse mesmo Curso (PPP, 2007), reitera essa forte presença da Linguística formalista, na qual prevalece o conceito de *gramática* tomado sob diferentes desdobramentos, em conformação que entendemos muito estreitamente convergente com a concepção de *língua* que caracteriza o que Volóchinov (2017 [1929]) chama de *objetivismo abstrato*⁸, conceito já mencionado aqui. No Quadro 1, a seguir, adaptamos Tabela de Fraga (2016) na qual constam exatamente as quatro disciplinas formalistas exibidas na Tabela 1 que veiculamos anteriormente. Parece-nos, pois, claro que a presença de todas quatro disciplinas, com igual carga horária, mantém-se como opção de formação no referido Curso, dado constarem em ambas as versões do PPP (1998; 2007).

Assim, tal qual exibe o Quadro 1 a seguir, o primeiro desdobramento (segundo semestre) contém as disciplinas de Fonética e Fonologia do Português e Morfologia do Português; já no segundo desdobramento (terceiro semestre), consta a disciplina de Sintaxe do Português; o terceiro e último desdobramento (quarto semestre) contém a disciplina de Semântica – reitera-se a mesma lógica do PPP (1998) registrada na Tabela 1 anterior. Nesse novo PPP (2007), porém, oito – dentre as mesmas sessenta horas alocadas para tais disciplinas – em tese destinam-se à chamada Prática como Componente Curricular (PPC)⁹, fortemente criticada por Fraga (2016) a partir da compreensão de acadêmicos com quem essa autora interagiu, para os quais essa prática tende a ser pseudoaproximação com a docência, questão de cuja discussão fugimos aqui por tangenciar o objeto do presente artigo. Segue, então, o Quadro 1:

⁸ Vale, aqui, uma ressalva: em se tratando da busca chomskyana pela *adequação explicativa*, parece-nos tratar-se do *subjetivismo individualista*. Compreendemos que o *objetivismo abstrato* ancora a *adequação descritiva* desse mesmo quadro teórico (conceitos com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929] e em CHOMSKY, 2005).

⁹ A Prática como Componente Curricular corresponde a um conjunto de horas-aula alocado para algumas dentre as disciplinas, na busca de que se estabeleçam relações entre as discussões teóricas constitutivas de tais disciplinas e a realidade escolar em si mesma. Trata-se, em tese, da proposição de atividades cujo desenvolvimento exija vivências dos acadêmicos na esfera escolar.

2ª	Fonética e Fonologia do Português	60h (52+08)		
	Morfologia do Português	60h (52+08)		
	Língua Latina I	60h (Teoria)		
	Literatura Brasileira II		60h (52+08)	
	Teoria Literária II		60h (52+08)	
	Literatura Portuguesa II		60h (52+08)	
3ª	Sintaxe do Português	60h (52+08)		
	Língua Latina II	60h (Teoria)		
	Literatura Brasileira III		60h (52+08)	
	Teoria Literária III		60h (52+08)	
	Literatura Portuguesa III		60h (52+08)	
4ª	Semântica	60h (52+08)		
	Teoria da Enunciação ou Linguística Textual	60h (52+08)		
	Língua Latina III	60h (Teoria)		
	Estudos Literários I		60h (52+08)	
	Teoria Literária IV		60h (52+08)	

Quadro 1 - Disciplinas com foco na Linguística de base formalista – versão PPP(2007)

Fonte: Fraga (2016) – excerto de tabela adaptado para quadro.

Postas, pois, as quatro mencionadas disciplinas do ‘núcleo duro’, veiculamos, no Quadro 2, também em excerto adaptado de Fraga (2016), a disciplina nomeada ‘Estudos Gramaticais’, a qual, desde a primeira fase do Curso em menção neste artigo, objetiva deixar claro o conceito de *gramática*.

Disciplina	Ementa	Objetivos	Conteúdo programático
Estudos Gramaticais (1ª fase)	Iniciação aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna. Problemas e limites das teorias gramaticais. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.	1. Mostrar a diversidade de sentidos da palavra “gramática”. 2. Levar o aluno a ter postura crítica em relação às inconsistências da Gramática Tradicional e à exclusão social perpetrada por meio dela.	1. Estudos gramaticais 1.1. Gramática universal e gramática de línguas particulares 1.2. Gramática como termo polissêmico 1.3. Prescrição e descrição 2. A norma: princípios de análise 3. Métodos de descrição linguística e níveis de análise: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático-discursivo 4. Variedades da língua e língua padrão do Brasil 5. Teoria gramatical e ensino

Quadro 2 – Disciplina com enfoque no conceito de *gramática* (PPP, 2007)

Fonte: Fraga (2016) – excerto de tabela adaptado para quadro.

Essa mesma disciplina também constava na versão anterior do PPP (1998), como em Giacomini (2013), ainda que sem as mencionadas horas de Prática como Componente Curricular – atente-se para a primeira disciplina arrolada na Tabela 2:

Tabela 2 – Disciplinas com enfoque no conceito de *gramática* (PPP, 1998)

Disciplina	Carga horária	Semestre da oferta
Introdução aos Estudos Gramaticais ¹⁰	60 horas/aula	Primeiro
Sociolinguística	60 horas/aula	Quarto
Psicolinguística	60 horas/aula	Quinto
História da Língua	60 horas/aula	Sexto
Texto e Enunciação	60 horas/aula	Sexto
Análise do Discurso	60 horas/aula	Sétimo

Fonte: Adaptado de Giacomini (2013).

Quer nos parecer que, com uma recorrente abordagem formalista, seja esperado que egressos do mencionado Curso tenham clareza acerca do que seja *gramática* sob a perspectiva do *objetivismo abstrato* tangente ao formalismo linguístico. Em Giacomini (2013), porém, ficam em xeque os resultados dessa formação quanto a tal ciência conceitual quando os licenciados egressos do Curso em foco assumem a atividade de docência:

(1)

[...] mesmo tendo cursado um amplo conjunto de disciplinas sobre teoria gramatical, sob diversas abordagens, mas especialmente com foco sistêmico imanentista, a maior parte dos participantes desta pesquisa parece associar gramática à norma, tanto que não adjetivam *gramática* quando fazem menção ao termo e, em alguns casos [...] essa associação é diretamente estabelecida com *manual de gramática*. Sob uma perspectiva sistêmica, a língua se constitui de léxico mais gramática, e exatamente essa constituição é objeto de boa parte – talvez a maior – do currículo [do Curso] em questão. Quando egressos, porém, os participantes de nossa pesquisa parecem sentir-se liberados de adjetivar *gramática*, tomando-a como sinônimo de *norma*. (GIACOMINI, 2013, p. 238)

Em convergência com (1) imediatamente anterior, o enunciado a seguir, de licenciado egresso, interlocutor nosso em Giacomini (2013), parece icônico desse tipo de representação: na sequência, transcrição de fala de *OGLR*¹¹ – a adjetivação ‘normativa’, entre colchetes, é da pesquisadora:

¹⁰ Conteúdos listados no PPP (1998) respectivamente a essa disciplina: 1 A complexidade da linguagem como objeto de estudo; 1.1 Prescrição e Descrição; 1.1.1 Níveis de análise; 1.1.2 O funcionamento social da norma culta; 1.2 "Gramática" como termo polissêmico; 1.3 Coerência interna e consistência com dados; 2 História dos estudos gramaticais; 2.1 A discussão sobre linguagem no âmbito da filosofia grega; 2.2 O nascimento da gramática prescritiva; 2.3 A tradição gramatical greco-latina na descrição de outras línguas. (GIACOMINI, 2013, p. 141)

¹¹ Em estudos de nosso Grupo de Pesquisa, codificamos os participantes por iniciais randômicas de seu nome, com acréscimo de letras aleatórias, como consta aqui e em outras menções congêneres.

(2)

[...] na primeira escola em que dei aula fui contratada como professora de gramática [normativa]; então, essa prática me fez ter bastante base. O que sei até hoje foi porque tive que dar aula de gramática [normativa], foi prática mesmo, coisa que aprendi estudando sozinha. (GIACOMIN, 2013, p. 216)

Mais um enunciado nesse diapasão, agora de participante codificado como *NEVS*:

(3)

Ele [o professor] deve entender que muitas vezes a gramática [normativa] possui regras arbitrárias e não dá conta do sistema linguístico que possuímos, e, portanto, não pode ser encarada como verdade. (GIACOMIN, 2013, p. 274)

Nos enunciados aqui reportados, a necessidade de adjetivação complementar, na análise de dados empíricos, do nome *gramática*, de modo a delinear sua especificidade conceitual – uma intervenção recorrente em Giacomini (2013) e extensiva a todos os participantes daquele estudo –, sinaliza para o que entendemos ser um ‘apagamento’ no tangente a representações acerca desse mesmo conceito respectivas à teoria linguística formalista estudada na graduação. Em (3) essa dissociação parece de tal modo flagrante que *gramática* é tida como normativismo e tomada distintamente de “sistema linguístico que possuímos”, o que necessariamente remete à *gramática internalizada*, à Língua-I chomskyana. Assim, como suscitam (1), (2) e (3), em se estando na esfera escolar, *gramática* parece tornar-se isomórfica a prescritivismo – quer como conteúdo de ensino quer como artefato manual didático, o ‘livro de gramática normativa’.

Com a discussão até aqui desenvolvida, é nosso propósito argumentar que uma formação acadêmica levada a termo sob a abstração da Linguística formalista – valorada como tal por si e em si mesma –, a despeito da incontestável lógica dos argumentos científicos que necessariamente expandem o conceito de *gramática* para além do normativismo – e, ao fazê-lo, também necessariamente colocam tal normativismo em xeque –, parece-nos redundar em uma apropriação conceitual que, a despeito da excelência dos egressos (todos os participantes do estudo de que nos ocupamos neste artigo foram institucionalmente certificados como ‘habilitados’ obtendo as médias avaliativas prospectadas para a certificação), quando eles se veem em classe escolar dissociam a ‘ciência linguística’, que aporta as disciplinas acadêmicas em referência aqui, da atividade profissional que lhes cabe empreender na esfera escolar.

Entendemos como indiscutível a necessidade de estudo do chamado ‘núcleo duro’ da gramática (WEEDWOOD, 2002) – as quatro disciplinas arroladas nos quadros e tabelas anteriores –, o que nos inquieta, no entanto, é a dificuldade de Cursos de Letras para conferir a devida subserviência que esse ‘núcleo duro’ precisa ter ao processo de formação ao qual ele se presta¹²: formar licenciados em Letras/Português. Seguramente, para a habilitação de bacharéis nesse mesmo campo, uma abordagem imanentista como essa presta-se bastante bem, como destaca Fraga (2016) ao veicular enunciado de licenciado egresso desse mesmo Curso:

¹² Ainda que não tenhamos veiculado neste artigo a ementa e o programa dessas disciplinas – o que consta em Giacomini (2013) –, importa mencionar que se trata de itens formalistas, tomados à luz de uma concepção especulativa (LYOTARD, 2014 [1979]) de *ciência*.

[...] ¹³ até que ponto esse currículo está dando resultado, né, da licenciatura. A universidade [em menção aqui] induz hoje muito mais o aluno a ir pro bacharelado ou a ir pra pesquisa, pro mestrado, pro doutorado tudo mais, do que propriamente pra ser professor da educação básica. Daí, então, assim, qual é o papel efetivamente das licenciaturas de uma universidade? [...] Eu acho que todos eles acabam induzindo muito pro bacharelado, pra pesquisa e tal, e esquecem qual é sua função primeira, que é formar professores pra educação básica. O currículo induz pra isso [...]. (FRAGA, 2016, p. 216)

Em que pese a importante valoração do bacharelado e da atividade de pesquisa – o que não está em questão neste artigo –, em Giacomini (2013) consta a prevalência ¹⁴ da opção pela licenciatura em se tratando do Curso em menção, porém no tangente à vigência do novo PPP (2007):

(4)

Ainda que os dados que seguem não sejam específicos ao currículo em análise [PPP, 1998], os entendemos relevantes porque, a nosso ver, evidenciam preferências dos alunos em se tratando de sua formação profissional em Letras Português: de acordo com informação disponibilizada pela Secretaria do Curso de Letras Português, a partir do ano 2008.2 (antes disso os dados não foram obtidos) a 2013.1, o número de alunos que se graduou como bacharel foi de 30, em contraposição, o de licenciados foi de 137, ou seja, uma diferença bastante significativa, tendo em vista que mais de 82% dos alunos optaram pela licenciatura em detrimento do bacharelado durante esse período. (GIACOMINI, 2013, p. 139-140)

Trata-se, aqui, de sinalização adicional para rupturas que entendemos haver entre a atividade finalística de um Curso de Licenciatura em Letras/Português – no âmbito do qual o conceito de *gramática* parece-nos axial – e o modo como esse Curso se delinea para dar conta de assegurar essa atividade formadora finalística.

Compreendemos que importantes nomes do formalismo nacional explicitam sua compreensão de que a Linguística não tem necessariamente um compromisso com a educação (como BORGES NETO, 2003), posicionamento que nos parece incontestemente na formação de bacharéis. Quando, todavia, a Linguística reivindica espaços na formação de licenciados, importa que submeta a servilidade de si própria aos propósitos dessa mesma formação, o que entendemos diametralmente distinto de compreensões que concebem a docência como lugar de pesquisa ¹⁵, e as aulas de Língua Portuguesa como territórios de construção de gramáticas da língua materna ¹⁶.

¹³ Não numeramos excertos de Fraga (2016) porque os tomamos como fonte bibliográfica sob citação direta; a numeração nas remissões a Giacomini (2013) decorre de tomarmos os excertos de entrevistas e notas decorrentes deste segundo estudo como dados empíricos, haja vista tratar-se de uma das autoras deste artigo.

¹⁴ Dados mais recentes estão a demandar novos estudos neste campo.

¹⁵ Filiadas ao quadro epistemológico histórico-cultural, distinguimo-nos de concepções tais quais a do ‘professor reflexivo’; assumindo uma base vygotskiana e, portanto epistêmica, compreendemos que o papel do professor é criar condições para que haja a apropriação crítica do conhecimento por parte do estudante. Entendemos que a pesquisa faculta a produção de conhecimento, o que cumpre à esfera acadêmica; à esfera escolar, cumpre a apropriação crítica do conhecimento produzido na esfera acadêmica (com base em DUARTE, 2011).

¹⁶ Com base em Borges Neto (2013).

É sabidamente posto no campo das teorias da educação em linguagem que a *língua*, na esfera escolar, é objeto de ensino e de aprendizagem – ainda que alguns teóricos desse campo sejam propensos a sobrevalorar a aprendizagem em detrimento do ensino (GERALDI, 2010); já na esfera acadêmica, a *língua* é objeto de estudo e pesquisa. A pesquisa, na esfera escolar, precisa ser compreendida como estratégia de ensino e de aprendizagem, jamais como finalística em si mesma, sob o risco, também sobejamente conhecido, de instaurar-se um relativismo pedagógico que só pode ser pródigo para as elites socioeconômicas (com base em DUARTE, 2008, 2011; GRAMSCI, 1988 [1942]; VYGOTSKI, 2012 [1931]). Quanto ao necessário movimento docente de ação-reflexão-ação, o concebemos a partir da intersubjetividade (com base em WERTSCH, 1985) e não da atividade docente de pesquisa, dada a historicidade da esfera escolar como lócus privilegiado no qual a *língua*¹⁷ é objeto de ensino e de aprendizagem e não objeto de estudo e de pesquisa, como o é na esfera acadêmica.

Assim considerando, compreendemos que desafios substantivos se colocam para a educação em linguagem hoje e, como vimos discutindo em outras publicações (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016; CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017; CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2017), entendemos que esse desafio consiste em rever a dimensão conceitual da disciplina de Língua Portuguesa na exata subserviência à esfera escolar da produção linguística historiada, o que implica necessariamente a distinção de qualquer tipo de ação educativa que suscite o *objetivismo abstrato* (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), quer ele se revista do cansativo prescritivismo, quer ele se travista sob o formalismo linguístico especulativo.

3 AÇÃO PEDAGÓGICA RECALCITRANTE OU TITUBEANTE?

Como provável derivação do quadro que desenhamos na seção anterior, em Giacomini (2013), assim como outros estudos de nosso Grupo de Pesquisa (IRIGOITE, 2015; PEREIRA, 2015; CATOIA DIAS, 2016; DAGA, 2016), consta a ainda notória presença do normativismo, neste caso sob a batuta de licenciados pela via do Curso aqui em menção. Nas duas notas de campo de Giacomini (2013) registradas a seguir, uma das participantes de pesquisa – egressa do Curso de Letras objeto desta discussão – protagoniza aulas em que indiscutivelmente o normativismo prevalece.

(5)

BTPG. inicia as atividades passando no quadro-negro um exercício, composto por algumas frases isoladas, referente à aula na qual tratou das classes gramaticais e pede para que os alunos o copiem e respondam a ele em seus cadernos. “Procure substantivos, artigos e adjetivos nas frases: Naqueles tempos, a vida em SP era tranquila. / Os mitos procuravam explicar a origem do universo e a criação do homem. / O mito é considerado verdadeiro e tem uma função religiosa”. A correção foi feita de forma oral: a professora aponta a palavra e os alunos dizem a classe à qual a palavra pertence. Quando, na terceira frase, um aluno questiona de que classe era o “do”, a professora adia, para outro momento, a explicação de que ali também havia um artigo, mas estava aglutinado à preposição, adiamento possivelmente justificado em razão da complexidade do todo em discussão. (GIACOMINI, 2013, p. 165-166)

¹⁷ Vale o mesmo para os demais objetos de conhecimento.

(6)

Alguns dias depois das explicações acerca das classes gramaticais, *BTPG*. retoma o conteúdo, com mais alguns exercícios no quadro-negro, no mesmo esquema dos anteriores, com enfoque classificatório. Poucos alunos respondem, e a professora os chama, um a um, pelo nome, para darem suas respostas, mas, de modo geral, eles não sabem classificar as palavras das frases. Um dos alunos diz que na frase “Nas minhas lembranças de infância, meus primos estão presentes”, a palavra “primos” é um adjetivo, sugerindo não ter entendido os conceitos que *BTPG*. havia explicado há algumas aulas. Ao final da correção, a professora retoma a matéria, lendo em voz alta para os alunos as anotações/explicações que eles já têm registrada em seus cadernos. O enfoque é conceitual. (GIACOMIN, 2013, p.166)

As notas (5) e (6) fazem-se acompanhar, em Giacomini (2013), de uma série de outros dados congêneres. Logo, mantemo-las, aqui, à guisa de dado-ilustrativo, mas seguramente se trata de um comportamento indicial da mencionada dissociação entre apropriações conceituais linguístico-formalistas na graduação e ação profissional em campo na docência em Língua Portuguesa. Sublinhamos essa nossa compreensão com um dado empírico adicional, na sequência, este derivado do banco de dados de nosso Grupo de Pesquisa:

(7)

Colega com pós-graduação no campo formalista, no contexto em estudo, aqui integra-se a nosso Grupo de Pesquisa para discussão sobre a docência, expressando volição para compreender mais efetivamente os processos educacionais em linguagem dado seu ingresso na rede privada escolar. Tendo participado de sessão de estudo, ao final dela procura a Coordenação de nosso Grupo, registrando sua inquietude com o que lhe foi apresentado como conteúdo curricular a ministrar aos alunos na escola: gramática normativa. A inquietude derivava de desconhecimento seu do normativismo e não da natureza dos conteúdos que compunham a matriz curricular que lhe cabia desenvolver. Na interação em curso, procuramos reaver a relevância dessa mesma inquietude: em lugar de o desconforto estar em desconhecimento do prescritivismo, entendíamos que o desconforto deveria estar na manutenção do normativismo em si mesmo. (Unidade documental 87(23)¹⁸)

Em (7), entendemos colocar-se, mais uma vez, uma espécie de apagamento de memória da educação formalista ‘recebida’ na graduação em relação ao que seja *gramática*, tanto quanto a rendição à força do prescritivismo na esfera escolar. Sobre essa mesma força, ainda em Giacomini (2013, p. 182) – enunciado de outro participante de pesquisa:

(8)

Quando parte para a gramática [na docência em LP] eu fico sempre assim pisando em ovos, “ai será que é isso, será que não é”. Porque, na verdade, quando eu saí do terceiro e logo vim fazer curso [de Letras Português], eu estranhei que não tinha

¹⁸ Essa numeração corresponde à organização de nossos registros documentais por número identificador de projeto e número identificador de unidades sob as quais os dados são organizados no âmbito desses projetos.

gramática normativa, e tem aquela cobrança nossa mesmo, quando a gente ingressou: “Mas não tem gramática, como vai ser depois quando eu for dar aula?” Parece que foi deixado o tempo todo isso de lado, só que a gente chega na escola e é uma outra realidade, mas a gente não tem essa segurança, não tem essa formação, falta.

A razão desse recurso ao normativismo tanto quanto dessa (pre)ocupação com ele, em nosso entendimento – ratificando Giacomini (2013) – deve-se ao esvaziamento da compreensão acerca ‘do que fazer em lugar do normativismo’. Esse esvaziamento evoca a atenção que Geraldini (2010) endereça à necessidade de professores de Língua Portuguesa poderem contar com um rol estabilizado de conteúdos para a docência. A necessária crítica da Linguística – quer no modelo lógico-gramatical de base formalista, quer no modelo retórico (com base em FARACO, 2001) – ao prescritivismo cria constrangimentos para a manutenção dele na esfera escolar.

Quando esses constrangimentos ‘de fato constroem’, os profissionais abrem mão desses conteúdos, sem, no entanto, em inúmeros contextos, estarem seguros ‘do que colocar em lugar’ deles. Nesses casos, tende a se consolidar, como em Giacomini (2013), uma gaseificação dos conhecimentos gramaticais, comumente em favor de abordagens textuais – em gêneros do discurso ou não – tomadas como se léxico e gramática não compusessem a tecitura textual. Já quando tais constrangimentos ‘não chegam a constroer’, os profissionais parecem render-se às exigências ou às tradições vigentes nas escolas. Em se tratando das redes privadas, essa rendição costuma se assentar em premissas de empregabilidade.

Em (9) a seguir, um forte indício dessa gaseificação:

(9)

O acompanhamento da ação educativa em rede na qual estamos desenvolvendo projeto de extensão sinaliza fortemente para a ausência de abordagem léxico-gramatical a serviço da compreensão e da produção textuais. Em um bimestre de acompanhamento do planejamento e da implementação das aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental em duas unidades escolares envolvidas no estudo, reporta-se abordagem de um número expressivo de textos dados em aulas (indiciando-se dificuldades de compreensão acerca de especificidades nos conceitos de *texto* e de *gênero do discurso*), com enfoque exclusivo ao âmbito de questões de interpretação e de correção resolutive das produções escritas. Quando questionamos acerca de como, sob o ponto de vista léxico-gramatical, seria fecundo qualificar o desempenho dos estudantes na atenção crítica ao conteúdo dos textos lidos e no monitoramento do conteúdo dos textos escritos, as respostas dos profissionais em interação conosco apontam para uma compreensão isomórfica entre ‘léxico e gramática’ e prescritivismo, concebendo equivocadamente como ‘ensino tradicional’ uma abordagem que atente para como os recursos léxico-gramaticais são agenciados em favor dos projetos de dizer. Eis transcrição de um enunciado: “Mas se eu chamar atenção para isso [um operador argumentativo determinante na compreensão da linha editorial da notícia trabalhada em aula], vou estar dando aula de gramática [normativa], né?” (Unidade documental 177(04))

Do mesmo modo como nos posicionamos frontalmente contrárias ao normativismo, mantemos essa mesma contrariedade à mencionada gaseificação conceitual. Com base em Vygotski (2012 [1931]; 1982 [1934]), compreendemos que o papel da esfera escolar é facultar aos sujeitos condições para o tensionamento dialético entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, de modo a progressivamente autorregular sua conduta em se tratando do

monitoramento dos usos da língua nos mais variados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-53]) nas tantas esferas da atividade humana. Entendemos que um processo educativo não pode abrir mão do enfoque conceitual, sob pena de privar os sujeitos de possibilidades mais amplas de interagir com a realidade natural e cultural, tendo presente que a abstração conceitual é condição importante para que operemos crítica e conscientemente nessa/com essa mesma realidade (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929], 2013 [1930]), dado podermos transcender contingenciamentos das condições concretas do tempo presente e do espaço sociocultural em imersão, fundamentos dos usos da língua, mas sempre na necessária tensão com o genérico humano (HELLER, 2014 [1970]).

Em Giacomini (2013), a gaseificação aqui em menção ganha destaque: em alternância com o normativismo, coloca-se

(10)

[...] uma quase total ausência do trabalho com o ensino de conhecimentos gramaticais. Na absoluta maioria das aulas que vivenciamos e na maior parte das entrevistas que realizamos, os participantes desta pesquisa focam na leitura e na produção textual, mas o fazem em uma interessante dissociação com o ensino de conhecimentos gramaticais [...]. (GIACOMINI, 2013, p. 236)

Em outros estudos de nosso Grupo de Pesquisa (CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017; CERUTTI-RIZZATTI, PEREIRA, 2017) e em Giacomini (2018), vimos propondo caminhos para ressignificar essa gaseificação sem o risco de incorreremos mais uma vez no normativismo, fazendo-o por meio do conceito de *Integração Didática*, que tem como ponto de partida problemas linguísticos socialmente relevantes que se historicam nas interações sociais e, por implicação, têm os usos da língua como constituintes fundantes, usos que necessariamente se dão nas esferas da atividade humana, por meio dos gêneros do discurso cujos textos neles materializados se tecem de tipologias textuais prevalentes, as quais só podem se conformar como tais pelo agenciamento léxico-gramatical (CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017; GIACOMINI, 2018). Esse, porém, não é o tema do presente artigo, embora suscite o que já abordamos em outras publicações.

Entendemos, enfim, que o normativismo recalitrante, assim como a gaseificação – na qual os titubeios se colocam claramente – requerem urgente tratamento na educação em Língua Portuguesa, e seguramente uma formação acadêmica centrada na descrição formalista e na denegação do normativismo pouco tem contribuído para atender a essa urgência; ao contrário, em nossa compreensão, a vem alimentando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa, neste fecho, retomarmos (i) a questão de pesquisa e (ii) o objetivo que moveu a produção deste artigo, a saber: (i) Como profissionais egressos de Curso de Letras compreendem/operam com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica? E ainda: (ii) Problematizar relações entre o percurso curricular da licenciatura em Letras/Português no tangente à formação em Linguística e representações dos egressos acerca da docência em Língua Portuguesa quanto ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos gramaticais.

Em síntese, quanto a (i), registramos: licenciados egressos de Curso de Letras em foco, a despeito de consistente educação formalista em se tratando de *gramática*, parecem-nos, quando imersos na esfera escolar, conceberem *gramática* como prescindindo de adjetivações; logo, isomórfica a *normativismo*. E, em o fazendo, tendem a dois movimentos bem marcados: adesão a esse mesmo normativismo (o que inclui estudar normas e regras para poder ensiná-las, já que – por notórias razões – não o fizeram ao longo do Curso); ou gaseificação da abordagem léxico-gramatical, em recorrentes abordagens textuais ou de gêneros do discurso (não raro sem compreender distinções conceituais entre ambos), como se neles não houvesse implicações léxico-gramaticais.

Já quanto a (ii), compreendemos que uma sólida educação formalista, priorizada nos dois primeiros anos do Curso de Letras, não parece incidir efetivamente no modo de os egressos operarem com o conceito de *gramática* e com as requeridas adjetivações a esse mesmo conceito. Esses indícios suscitam ser a formação do licenciado necessariamente diversa da formação do bacharel: descrever gramaticalmente a língua não basta, em si mesmo, para compreender o que fazer com essa descrição na habilitação profissional específica para a docência. O desafio maior, pois, parece estar em como linguistas em atuação nessas habilitações profissionais hierarquizam a complexa equação entre (a) suas próprias filiações epistemológicas e (b) a importância de essas filiações epistemológicas estarem a serviço da formação de professores em um país com as fragilidades que o Brasil apresenta.

Estamos cientes de que, desde a década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000) problematizam essas questões, quando prospectam possibilidades de enfrentamento dos desafios de que nos ocupamos neste artigo. Considerada a cronologia dos Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Letras aqui em menção – 1997, para Giacomini (2003), e 2007, para Fraga (2016) –, trata-se de documentos dos quais, em tese, seriam requeridos alinhamentos às conformações nacionais sobre o tema à época – ainda que emergentes para o primeiro PPP – e seus desdobramentos atuais. Os estudos de Giacomini (2013) e de Fraga (2016), no entanto, parecem conter uma inequívoca compreensão de que tais postulados parametrizadores nacionais, afetos ao tensionamento entre metacognição e usos da linguagem, sob a égide de uma concepção enunciativista de *língua*, não foram contemplados nos documentos aqui em referência, pelo menos não de modo a ancorá-los epistemologicamente e, por implicação, a nortear o delineamento de suas matrizes curriculares.

Enfim, vale ter presente que Volóchinov (2017 [1929]) coloca-se aqui como fecundo arauto para compreendermos implicações destas distinções: seguramente não é uma filiação *subjetivista individualista*, tampouco uma filiação *objetivista abstrata* que criará condições para formação de educadores em Língua Portuguesa potencialmente aptos a apreender ‘como/o quanto/de que modo/ em que/sob quais restrições’ sua ação docente poderá efetivamente contribuir para formação humana integral no tangente à língua. O contrário disso, a nosso juízo, coloca-nos sob forte risco de alimentação de um cientificismo especulativo (com base em DUARTE, 2008; LYOTARD, 2014 [1979]) que ratifica o desenho inócuo da ação escolar contemporânea e, em o fazendo, reitera a exclusão social dos estudantes historicamente mais fragilizados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53]. p. 261-270.
- BORGES NETO, J. A. Linguística tem algum compromisso necessário com a educação? In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. *Conversas com linguistas*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 37-50.
- BORGES NETO, J. A. Ensinar gramática na escola?. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, on-line, v. 7, p. 68-83, 2013. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/e5c43b98325ed8dae986eca642e5c3d2.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.
- CATOIA DIAS, S. *Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar*. 2016. 561f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p.1587-1598, out./dez. 2016.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M. Educação em linguagem: apropriação conceitual na autorregulação da conduta. *Revista Via Litterae*, Anápolis, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; CHRAIM, A. Entrelugares e lugares na docência em Língua Portuguesa. *Letra Magna*, São Paulo, v. 21, p. 56-78, 2017.
- CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: UNESP, 2005.
- CORREIA, K. *Diretrizes para análise da escritura: uma abordagem histórico-cultural*. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- DAGA, A. C. *O (ex)orbitar do ato de ler: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural*. 2016. 368f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 17, n. Especial, p. 1-9, 2001.
- FRAGA, C. F. *Estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de letras*. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GIACOMIN, L. M. *Os conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras*. 2013. 274f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- GIACOMIN, L. M. *Projeto de tese de doutorado em andamento*. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988 [1942].
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e TERRA, 2014 [1970].
- IRIGOITE, J. C. da S. *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar*. 2015. 519f. Tese (Doutorado em
- GIACOMIN, Letícia Mello; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Conhecimentos gramaticais na escola: entre a manutenção do normativismo e a gaseificação conceitual. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 3, p. 435-450, set./dez. 2019.

- Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- KATO, M. A. Teoria sintática: de uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 275-289, 1997.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014 [1979].
- PEREIRA, H. M. *O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de língua portuguesa*. 2015. 287f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- RAPOSO, E. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.
- SOARES, M. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-180.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: António Machado, 2012 [1931].
- VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: António Machado, 1982 [1934].
- VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].
- WEEDWOOD, B. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.
- WERTSCH, J. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1985.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.