

Uma proposta de ressignificação de ensino de gramática à luz da língua em funcionamento¹

Maristela Cury Sarian²

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo dar visibilidade a um trabalho sobre ensino de gramática de língua portuguesa desenvolvido em um curso de Letras de uma universidade pública. Acoradas nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Materialista, da História das Ideias Linguísticas na relação com a AD e com a Semântica Histórica da Enunciação, objetivamos colocar em evidência o modo pelo qual esses campos têm produzido deslocamentos a respeito do saber sobre o ensino de língua portuguesa na universidade e na escola. Apresentaremos as condições de produção que ensejaram a elaboração desta proposta e colocaremos em destaque os gestos de interpretação que atravessaram essa prática de ensino, alicerçada no funcionamento da língua. Como resultado, indicamos a criação de possibilidades de ressignificação do ensino de gramática na educação básica e na educação superior, efeito da abertura de espaços para o processo de constituição da autoria inscrita na repetição histórica.

Palavras-chave: Letras; Profletras; Formação de professores; Língua portuguesa; Livro didático.

Title: A resignification proposal for grammar teaching in light of language in operation

Abstract: This paper aims to give visibility to the work on the teaching of Brazilian Portuguese grammar developed in the Languages program of a public university. Grounded on the theoretical and methodological premises of the Materialist Discourse Analysis, the History of Linguistics Ideas and the relationship with the DA and the Historical Semantics of Enunciation, we seek to evidence the way these fields have produced theoretical and methodological displacements on the knowledge about the teaching of Brazilian Portuguese language in university and school. We present the conditions of production that have given rise to this proposal and highlight the interpretation gestures crossing over this teaching practice grounded on the operation of the language. As a result, we indicate the creation of possibilities of resignification of grammar teaching in elementary school and university, an effect of the opening of spaces for the process of constitution of authorship inscribed in historical repetition.

Keywords: Languages; Profletras; Teacher training; Portuguese language; Textbook.

¹ Um resumo expandido sobre este artigo, oriundo do trabalho apresentado no Simpósio II - Discurso, política, ensino, foi publicado nos Anais eletrônicos do IX SEAD, sob o título *No entremeio de práticas científicas, políticas e pedagógicas: uma proposta de ressignificação do ensino de gramática* (SARIAN, 2019).

² Professora de Língua Portuguesa na Universidade do Estado de Mato Grosso. Docente do corpo permanente do Programa em rede Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, ofertado na Unemat/Cáceres.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6344-5336>. E-mail: maristelasarjan@unemat.br.

Introdução

Este artigo tem como objetivo dar visibilidade a um trabalho sobre o ensino de gramática de língua portuguesa, desenvolvido no semestre letivo de 2018/2, em uma disciplina ofertada em um curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso *Carlos Alberto Reyes Maldonado* - Unemat.

Inicialmente, colocaremos em evidência as condições de produção que ensejaram a elaboração desta proposta, que se afasta de um ensino de gramática filiado à categorização das formas linguísticas e se alicerça em uma prática de ensino que mobiliza o funcionamento da língua.

Na sequência, daremos visibilidade a alguns flagrantes dessa prática, sustentados na Análise de Discurso Materialista na relação com a História das Ideias Linguísticas e a Semântica Histórica da Enunciação.

Por fim, colocaremos em evidência a leitura polêmica de um arquivo, composto de uma atividade de um livro didático de língua portuguesa (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), parte do processo de resignificação de ensino que empreendemos na disciplina *Gramática do Português*.

Os pilares políticos, científicos e pedagógicos de nossa proposta de resignificação

Como parte das condições de produção que possibilitaram a elaboração dessa prática de ensino de língua portuguesa, daremos visibilidade à relação que estamos estabelecendo entre as ações desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que objetiva a formação em serviço do professor efetivo de língua portuguesa que atua na rede pública de ensino, e a formação inicial do profissional das Letras em nível de graduação.

Compreendemos, por meio do trabalho desenvolvido no Profletras, ofertado na Unemat/Cáceres, que é possível dar consequência ao processo de constituição da autoria inscrita na história (ORLANDI, 1998) no espaço escolar, à medida que se rompe, processualmente, com os sentidos autoritários de um discurso pedagógico (ORLANDI, 2009a) em funcionamento na contemporaneidade, em suas diferentes formas de atualização. E, como efeito desse processo, se criam e se mantêm espaços legitimados de interpretação (PFEIFFER, 1995) para professores e alunos na instituição escolar, um espaço administrado de circulação de saberes sobre o ensino, que produz seus efeitos no processo de constituição de sujeitos e sentidos.

No que diz respeito mais especificamente à gramática, compreendemos que esse saber sobre a língua pode e deve ser trabalhado na escola e na universidade. Dessa posição, o *como se ensina* - compreendido enquanto ideologia, e não metodologia (PFEIFFER, 1995) -, ou seja, a filiação teórica desse saber sobre a língua em circulação nesses espaços institucionais e seus modos de apropriação pelos sujeitos da escolarização produzem efeitos sobre o *que se ensina*.

Para dar corpo a essas compreensões, encontramos, nos trabalhos filiados à Semântica Histórica da Enunciação, a entrada para investirmos em uma proposta que movimentasse as filiações de sentido sobre gramática e seu ensino, nos distanciando de uma concepção que se ancora na delimitação de categorias morfológicas e na descrição de funções sintáticas, o que Luiz Francisco Dias nomeia como um trabalho sustentado na dimensão *orgânica* ou na *organicidade da língua* (DIAS, 2000; 2006), para nos aproximarmos de uma prática calcada no *funcionamento da língua* (DIAS, 2021, no prelo).

De acordo com o autor, na perspectiva da organicidade da língua, a tarefa do gramático é “registrar as formas linguísticas” e, a do aprendiz, “reconhecer essas formas que o gramático escreveu” (DIAS, 1999, p. 29). Nessa perspectiva, os enunciados em que essas formas comparecem são tomados enquanto *lição gramatical* (DIAS, 1998, 114), significada como “um exemplo de um aspecto gramatical” (DIAS, 1998, p. 114). Segundo o autor, quando se toma um enunciado como *lição gramatical*, “não há espaço para se pensar no enunciador, nem em autoria, nem na singularidade histórica que faz um enunciado ter sentido no tempo e no espaço” (DIAS, 1998, p. 114), o que faz com que o gramático dirija sua atenção para os aspectos formais e constantes da língua.

Na perspectiva do funcionamento, ainda de acordo com o autor, expandem-se as perspectivas de análise, uma vez que se coloca em evidência a flexibilidade do saber gramatical frente às instabilidades constitutivas que regem o funcionamento da língua. (DIAS, 2002). Acrescenta-se a esse processo a produção de sentidos desencadeados pelas formas linguísticas em circulação em um determinado material, ancorados em condições de produção dadas. Os enunciados são considerados, assim, como um *fato discursivo* (DIAS, 1998). Nas palavras do autor, “sendo um fato discursivo, há que se pensar nas condições de produção do enunciado. Há que se conceber que há um sujeito do discurso, da memória, que não coincide necessariamente com o sujeito gramatical” (DIAS, 1998, p. 114).

Nessa visada, a tarefa do gramático passa a ser “levar o aluno a uma reflexão sobre a ocorrência dos fatos linguísticos em discursos que dão sentido a realidades variadas” (DIAS, 1998, p. 114) e a do aluno, “pensar a língua no funcionamento dos enunciados a partir da sua própria realidade, isto é, estudar a ocorrência dos fatos linguísticos a partir de uma observação dos discursos do seu próprio dia-a-dia” (DIAS, 1998, p. 114).

Para a Análise de Discurso, a língua tem sua ordem própria, marcada pela falha, pelo equívoco, pela incompletude.

Todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de *autonomia relativa* que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística. É, pois, *sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos*, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos (PÊCHEUX, 2009, p. 81-82, grifo do autor).

À luz da AD, “a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 2009, p. 81), ainda que, enquanto sistema, seja “o

mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento” (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Por essa perspectiva, na qual “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2007, p. 17),

em toda língua falada por seres humanos, os traços significantes, as ‘marcas’ lingüísticas não se estruturam segundo a ordem lógico-matemática. A dificuldade do estudo das línguas naturais provém do fato de que suas marcas sintáticas nelas são essencialmente capazes de deslocamentos, de transgressões, de reorganizações. É também a razão pela qual as línguas naturais são capazes de política (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 24).

Com essas compreensões, para darmos consequência discursiva a nossa proposta de trabalho, nos deslocamos do que Orlandi (2000, p. 36-37) chama de “função da gramática” e nos aproximamos do que a autora nomeia como o “funcionamento da produção de um saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história”. Desse modo, fomos instadas a colocar em evidência, em nossa sala de aula, a tensa relação saber *a* língua / saber *sobre* a língua e os meios de sua transmissão.

Gestos iniciais no ensino de gramática: a língua em funcionamento

Preocupamo-nos, inicialmente, em compreender os processos de subjetivação (PÊCHEUX, 2009) dos nossos alunos da graduação na relação com o ensino da língua portuguesa, de modo a dar visibilidade às filiações de sentido desses sujeitos no que tange aos saberes sobre a língua, ao imaginário de gramática e a seu ensino na escola.

Interessou-nos também compreender que sentidos são projetados sobre a disciplina *Gramática do Português* nessas discursividades, de modo não só a estabelecermos relações de trabalho com esses sujeitos, mas também – e sobretudo – elegermos pontos de ancoragem para o processo de resignificação a ser promovido nessa prática em sala de aula. Para tal, elaboramos um questionário com quatro perguntas abertas³.

Com base nas inscrições desses sujeitos, registradas no questionário, trouxemos da História das Ideias Linguísticas na relação com a AD aspectos da história da constituição dos saberes sobre a nossa língua e seu ensino que legitimaram a construção de um saber metalingüístico (AUROUX, 2009) materializado em instrumentos linguísticos e instrumentos de ensino, que colocam em circulação “os efeitos políticos das teorias gramaticais”, o “acesso ao conhecimento científico sobre a língua” e a “questão linguística como uma questão científica” (ORLANDI, 2000, p. 33).

Desse modo, com o objetivo de se criar as condições para que os licenciandos em Letras compreendessem a gramática da língua portuguesa falada no Brasil como um

³ Considerando que não se trata do foco deste artigo, a apresentação do questionário e a análise das respostas serão objeto de um trabalho futuro.

fenômeno educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, a fim de que desautomatizassem os sentidos dominantes dos fatos de língua e seu ensino, colocamos em evidência vestígios de uma história sobre a constituição dos saberes gramaticais produzidos ao longo do tempo.

Nesse trajeto, jogamos luz aos saberes que os gregos imprimiram à constituição da gramática tradicional no Ocidente, como o reconhecimento de categorias de palavras e o estabelecimento de unidades paradigmáticas, com base na exposição e na imposição de analogias, no isolamento e na classificação de unidades distintivas (NEVES, 2002).

Como forma de se estabelecer relações entre o passado e o presente, visando à compreensão dos efeitos da herança grega nos instrumentos linguísticos e de ensino contemporâneos, demos também visibilidade aos sentidos de normatividade impressos na gramática grega, projetados, sobretudo, no período helenístico, com a expansão do domínio grego.

Segundo Neves (2002), no Helenismo, difundiu-se o patrimônio literário grego, significado como um padrão linguístico a ser cultivado e preservado. Estabeleceu-se, assim, de saída, uma divisão na língua: de um lado, a *excelência* da língua literária; de outro, os *barbarismos* da língua corrente. Esses sentidos reverberaram nas gramáticas latinas, produzindo seus efeitos nas gramáticas portuguesas e brasileiras.

Esses efeitos são discursivizados, em nosso tempo, na compreensão de gramática normativa como um “conjunto de regras *que devem ser seguidas*” (POSSENTI, 1996, p. 64, grifo do autor), atravessada pelos efeitos de uma memória discursiva (ORLANDI, 2007) da prescrição, que incide sobre o sentido de gramática tradicional contemporânea, que se atualiza, no Brasil, nas tensas relações entre a *unidade imaginária* e a *diversidade concreta* (ORLANDI, 2001), entre a língua *fluida* e a língua *imaginária* (ORLANDI, 2009b).

A herança grega também se materializa nas gramáticas e nos materiais didáticos contemporâneos produzidos no Brasil, não só pelo sentido de gramática privilegiado nesses instrumentos, mas também pelo sentido que o texto literário adquire no ensino de gramática, por vezes, mobilizado como pretexto, por vezes, como exemplo para a memorização de regras gramaticais.

Com base nesses aspectos da história da constituição dos saberes sobre a nossa língua e seu ensino, vimos a necessidade de dar visibilidade, em nossas aulas, aos processos historicamente constituídos que legitimaram a construção de um saber metalinguístico (AUROUX, 2009), para poder se compreender seus efeitos no ensino de gramática, sobretudo nos instrumentos de ensino em circulação em nossas escolas.

Desse modo, demos visibilidade à compreensão de gramatização enquanto um processo que conduz à descrição de uma língua na base de uma gramática e de um dicionário (AUROUX, 2009), instrumentos linguísticos resultantes da segunda revolução tecnolinguística da escrita – “a gramatização das diferentes línguas do mundo” (AUROUX, 2009, p. 289), como uma entrada para se colocar em evidência a historicidade dos conceitos.

Como forma de se dar visibilidade a alguns dos efeitos do processo de gramatização no ensino da língua portuguesa falada no Brasil, trouxemos para a cena as políticas de

controle da língua e seus efeitos na produção desse saber metalinguístico (AUROUX, 2009), mobilizando os sentidos que a Nomenclatura Geral Brasileira (NGB) instituiu para o ensino de gramática no país e o modo pelo qual esse instrumento - linguístico e político - funda uma memória para o saber gramatical brasileiro, ao determinar a uniformidade do discurso sobre as gramáticas e a redução de nomenclaturas (BALDINI, 2009).

A fim de exemplificarmos os efeitos desse funcionamento nas gramáticas brasileiras, colocamos em evidência a estrutura - a forma de organização/sistematização de gramáticas de perspectivas distintas. Com esses gestos, vislumbramos dar consequência ao modo de compreender os saberes sobre a língua portuguesa, em gramáticas de diferentes filiações teóricas, como forma de se dar visibilidade à historicidade dos conceitos, às mudanças que as gramáticas sofrem ao longo do tempo e desestabilizar o sentido imaginário de completude da língua nesses instrumentos.

Nessa esteira, revisamos componentes gramaticais normativos por meio da seleção de tópicos escolhidos pelos discentes, mobilizando pesquisas em gramáticas de diferentes orientações, bem como ministramos aulas expositivas, visando a criar condições para se desestabilizar o imaginário de completude da língua projetado nos instrumentos linguísticos, que significa “a língua como sendo dominável por esses instrumentos” (DIAS; BEZERRA, 2006, p. 33).

Segundo Dias e Bezerra (2006, p. 33), para que um saber linguístico possa ser designado como gramática, dois parâmetros precisam ser imaginariamente atendidos: “a visão integral da língua, combinada com uma diretriz pedagógica”. Os autores ressaltam que “o saber sobre uma língua, ao se constituir como gramática, adquire uma identidade histórica” (DIAS; BEZERRA, 2006, p. 33).

Ainda de acordo com os autores,

os aspectos que representam a visão integral da língua não são exatamente os mesmos em todas as gramáticas. Eles sofrem variações no decorrer do tempo [...] Isso nos indica que o saber sobre a língua apresentado pela gramática sofre a influência da história, particularmente no que se refere às ideias políticas e científicas sobressalentes em determinada época (DIAS; BEZERRA, 2006, p. 16).

Demos também ênfase, como parte desse processo de historicização, aos modos pelos quais a relação intelectualidade / estado se organiza em nossa sociedade (SILVA, 2007), de modo a compreender como o saber produzido na universidade tem sido transmitido na escola (CHISS; PUECH, 1998), por meio do processo de institucionalização das políticas públicas de ensino de língua materializadas em instrumentos de ensino, tais como o livro didático.

Como condição para problematizarmos, mais especificamente, os sentidos de ensino de gramática que circulam como evidentes nos materiais didáticos e darmos visibilidade aos sentidos de incompletude dos conceitos sócio-historicamente construídos, buscando estabelecer uma relação mais estreita entre essas compreensões e seu funcionamento nos instrumentos de ensino de língua portuguesa, propusemos a prática de ensino a seguir.

Prática de ensino de gramática na educação básica: problematizando saberes e sentidos

Solicitamos aos nossos alunos que selecionassem livros didáticos do ensino fundamental e médio publicados em diferentes anos. Compreendemos a constituição dos livros didáticos como parte de um processo mais amplo de disciplinarização dos saberes linguísticos (PUECH, 1998), processo nomeado pelo autor como “manualização dos saberes linguísticos” (PUECH, 1998, p. 1)⁴, no qual esses saberes “são expostos e difundidos para fins de transmissão, apropriação, aplicação” (PUECH, 1998, p. 1)⁵.

Nessa direção, instigamos os alunos, por meio do trabalho em grupo, a estabelecerem uma relação entre a apresentação dos livros didáticos, seus respectivos sumários e o modo pelo qual o conteúdo gramatical está significado nas definições apresentadas, nos exemplos⁶ mobilizados e nas atividades propostas, com vistas a dar visibilidade aos sentidos de gramática em funcionamento nesses instrumentos de ensino, bem como às posições de sujeito projetadas para professores e alunos e aos efeitos de sentidos produzidos.

No exercício de lançarmos os alunos a deslocamentos teóricos e metodológicos e objetivando estabelecer relações entre disciplinas cursadas ao longo do curso de Letras em sentido amplo e, em sentido estreito, entre as disciplinas de AD, HIL e Semântica, criamos as condições para que os licenciandos se autorizassem a “ousar se revoltar” e a “pensar por si” (PÊCHEUX, 2009, p. 281), projetando-os no lugar de futuros professores.

Objetivávamos, com essa prática, desestabilizarmos o modo assimétrico e desigual por meio do qual se materializa a divisão social do trabalho da leitura (PÊCHEUX, 2010a) no livro didático, que impede o processo interpretativo de professores e alunos. Intentávamos também desnaturalizar a transparência dos sentidos sobre ensino de gramática que circulam como evidentes, na escola, silenciando sujeitos e impedindo a produção de outros sentidos.

Como resultado desse processo, que buscou tomar a língua em seu caráter material (ORLANDI, 2008), daremos visibilidade, neste texto, a uma proposta de problematização de duas atividades sobre orações coordenadas, extraídas do livro didático de Cereja e Magalhães (2009), intitulado *Português linguagens 9º ano*. Antes, porém, apresentaremos nossos gestos de descrição do material, concernentes ao modo de organização desse livro didático, acompanhados de breves análises. Nesse batimento descrição / interpretação, chamaremos a atenção para alguns dos efeitos que incidem na proposição das atividades

⁴ Tradução nossa. No original, “la manuélisation des savoirs linguistiques”.

⁵ Tradução nossa. No original, “les savoirs linguistiques s’exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement”.

⁶ Dias (2006) nomeia de *exemplo ilha* o exemplo utilizado de forma isolada e de *exemplo colmeia* a reunião de exemplos que estabelecem relações de semelhança e diferença uns com os outros. De acordo com Pena (2015), o *exemplo colmeia* forma uma unidade, na medida em que formam uma rede, sem hierarquia ou sequência determinada, como no desenho de uma colmeia, que, a partir de um centro, outras casas vão sendo agrupadas, tendo, ao final, algo unificado, sem início ou fim. Em trabalhos posteriores, Dias (2021, no prelo) expande a noção de *exemplo colmeia* ao propor a noção de *rede enunciativa*, designada como uma reunião de fragmentos textuais, que se constituem em lugar de informação e observação das relações de sentido entre construções linguísticas permeadas por diferentes dimensões da significação.

selecionadas (Figura 9).

O livro didático *Português linguagens 9º ano* é organizado em unidades e cada unidade é composta por um determinado número de capítulos (Figura 1). Como marca de uma regularidade, cada capítulo é composto pelas seções *Estudo do texto*, dedicada à compreensão e interpretação textual; *Produção de texto*, voltada à elaboração de textos; *A língua em foco*, destinada ao estudo de componentes gramaticais; *De olho na escrita*, direcionada à ortografia padrão; e *Divirta-se*, com a apresentação de anedotas, charges, tirinhas e jogos para “desconstruir, porque, afinal, ninguém é de ferro”, como lemos na Apresentação deste livro. Em alguns capítulos, comparecem as seções *Para escrever com expressividade*, que trata de discurso citado e versificação, e *Para escrever com coerência e coesão*, cujo foco é a articulação.

Figura 1 – Unidade I - Capítulo I

SUMÁRIO	
UNIDADE I — Valores	
CAPÍTULO I — A dança das gerações	
	País, Luis Fernando Veríssimo 12
	Estudo do texto 13
	Compreensão e interpretação 13
	A linguagem do texto 14
	Leitura expressiva do texto 15
	Trocando ideias 15
	Ler é diversão 16
	Produção de texto 16
	A reportagem 16
	Para escrever com expressividade 21
	O discurso citado nos textos jornalísticos 21
	A língua em foco 23
	As orações subordinadas substantivas 23
	Classificação das orações substantivas 24
	Orações substantivas reduzidas 27
	As orações substantivas na construção do texto 28
	Semântica e discurso 29
	De olho na escrita 31
	Plural dos substantivos compostos 31
	Divirta-se 33

Fonte: Cereja e Magalhães (2009).

Essa forma de sistematização dos conteúdos no sumário diz da fragmentação do ensino da língua no material em sentido mais amplo. Vemos que a prática da leitura é apartada da prática da escrita; a compreensão e a interpretação de textos são movimentos distintos; os aspectos voltados à gramática da língua são trabalhados separadamente e em duas seções - *A língua em foco* e *De olho na escrita*. É desse modo que compreendemos, com Dias (2010), que há, nesse material, uma “separação entre o Orgânico, o Textual e o Discursivo” (DIAS, 2010, p. 201).

No que diz respeito mais especificamente ao ensino de gramática, o modo de organização deste sumário também nos dá pistas sobre o sentido de gramática em funcionamento nesse instrumento de ensino (Figura 2).



Figura 2 – A língua em foco - Capítulo 2

A língua em foco	102
O período composto por coordenação: as orações coordenadas	102
Classificação das orações coordenadas sindéticas	103
As orações coordenadas na construção do texto	105
Semântica e discurso	107

Fonte: Cereja e Magalhães (2009).

Essa divisão entre o orgânico, o textual e o discursivo também produz seus efeitos no modo pelo qual a gramática está significada neste livro didático, mais especificamente, na seção *A língua em foco*, do Capítulo 2 - *O selo do amor*, de onde foram extraídas as atividades de nossa análise.

O conteúdo abordado nessa seção é o período composto por coordenação e as orações coordenadas são introduzidas sob o título *Construindo o conceito* (Figura 3). Essa *construção* se dá pela apresentação de uma tira, seguida de seis exercícios de análise sintática à luz da organicidade da língua, gravitando em torno da estruturação e segmentação de orações. O livro em tela é o livro do professor, no qual comparecem as respostas aos exercícios propostos em letra de cor azul; uma regularidade constitutiva dos livros didáticos que desautoriza o *saber* dos sujeitos da escolarização, ao mesmo tempo em que os projeta no lugar do *não saber*.

Figura 3 – A língua em foco - Construindo o conceito

A língua em foco

**O PERÍODO COMPOSTO POR COORDENAÇÃO:
AS ORAÇÕES COORDENADAS**

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

1. Observe a estrutura sintática da frase do 2º balão. Divida a frase em orações e responda:

- Quantas orações há nesse período? *duas*
- Quais são elas? *Escondi meus doces na caixinha de música / mas eles sumiram.*

2. Na 1ª oração desse período, identifique:

- o sujeito da forma verbal *escondi*; *eu* (sujeito desinencial)
- a função sintática dos termos *meus doces* e *na caixinha de música*. *objeto direto e adjunto adverbial de lugar, respectivamente*

3. Na 2ª oração do período, identifique:

- o sujeito da forma verbal *sumiram*; *eles*
- a predicação do verbo *sumir*, considerando o contexto. *verbo intransitivo*

4. Compare a estrutura sintática das duas orações.

- Falta nelas algum termo essencial (sujeito ou predicado)? *Não; as duas são completas do ponto de vista sintático, isto é, apresentam sujeito e predicado.*
- Essas orações são **independentes** sintaticamente, isto é, cada uma delas apresenta o seus termos essenciais, ou são **dependentes**, isto é, uma funciona como termo da outra? *São independentes sintaticamente.*

5. Compare estas duas frases quanto à construção:

Escondi meus doces na caixinha de música, eles sumiram.
Escondi meus doces na caixinha de música, mas eles sumiram.

Na segunda frase, a conjunção **mas** explicita certo tipo de relação entre a 1ª e a 2ª oração. Que tipo de relação é essa?

- adição
- oposição
- alternância
- conclusão
- explicação

6. Explique em que consiste o humor da tira. *No diálogo do rato, que fingiu dançar até sobre a caixinha de música, e provavelmente é o culpado pelo desaparecimento dos doces.*

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 102).

Figura 5 – Conceituando

Alternativas
Expressam fatos ou conceitos que se excluem ou se alternam:
Vou ao cinema **ou** vou dormir mais cedo?
São introduzidas pelas conjunções coordenativas alternativas: **ou, ou ... ou, ora ... ora, já ... já, quer ... quer, etc.**

Conclusivas
Exprimem uma ideia de conclusão ou consequência lógica em relação a um fato expresso na oração anterior:
Estou com febre, **por isso não vou ao clube hoje.**
São introduzidas pelas conjunções coordenativas conclusivas: **logo, pois** (posposto ao verbo), **portanto, por isso, de modo que, etc.**

Explicativas
Explicam o motivo da declaração feita na oração anterior:
Não demore, **porque sua mãe fica preocupada.**
São introduzidas pelas conjunções coordenativas explicativas: **porque, que, pois** (anteposto ao verbo), etc.

EXERCÍCIOS

1. Leia as orações dos itens seguintes, observando o tipo de relação semântica existente entre elas. Reescreva-as e ligue-as, empregando uma conjunção coordenativa que faça o período ficar coerente.
 - a) A garota está nervosa. Você deve acalmá-la. A garota está nervosa, por isso você deve acalmá-la. Eu adoro ir ao cinema, mas geralmente o ar condicionado do cinema é muito forte.
 - b) Eu adoro ir ao cinema. Geralmente o ar condicionado do cinema é muito forte.
 - c) Quebrou um prato. Há cacos no chão. Quebrou um prato, pois há cacos no chão.
 - d) Eu vou ao aniversário do meu amigo? Eu vou ao teatro? Eu vou ao aniversário do meu amigo ou vou ao teatro?
 - e) Pela manhã, fomos ao museu de História Natural e, à tarde, fomos ao cinema. Pela manhã, fomos ao museu de História Natural e, à tarde, (fomos) ao cinema.
2. Leia agora um poema de Paulo Leminski, exposto na rua em painéis de publicidade, e um anúncio publicitário.



Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 104).

Apesar da presença dos textos, os exercícios da página 104 do livro didático (Figura 6) se filiam à organicidade da língua:

Figura 6 – Exercícios

- a) Nos dois textos, não há conjunções ligando as orações. Caso quiséssemos ligá-las por meio de uma conjunção, quais seriam elas? No 1º texto, seria uma conjunção como *por isso, logo, portanto*; no 2º texto, seria uma conjunção como *e*.
- b) Como se classificam essas conjunções e a oração que cada uma introduziria?
No caso do 1º texto, a conjunção seria conclusiva e introduziria uma oração coordenada sindética conclusiva; no caso do 2º texto, seria uma conjunção aditiva e introduziria uma oração coordenada sindética aditiva.

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 104).

A subseção seguinte - *As orações coordenadas na construção do texto* (Figura 7) - sugere, numa primeira leitura, uma relação mais estreita entre a gramática e o texto, uma vez que é mobilizado um poema, *A gaiola*, de autoria de Maria do Carmo B. C. de Melo.

Figura 7 – As orações coordenadas na construção do texto

As orações coordenadas NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

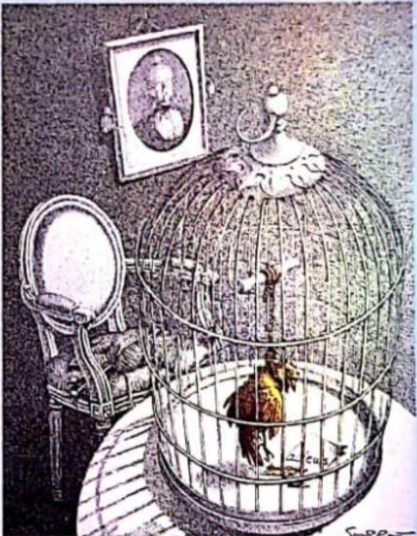
Leia este poema, de Maria do Carmo B. C. de Melo:

A gaiola

E era a gaiola e era a vida era a gaiola
e era o muro a cerca e o preconceito
e era o filho a família e a aliança
e era a grade a filha e era o conceito
e era o relógio o horário o apontamento
e era o estatuto a lei e o mandamento
e a tabuleta dizendo é proibido.

E era a vida era o mundo e era a gaiola
e era a casa o nome a vestimenta
e era o imposto o aluguel a ferramenta
e era o orgulho e o coração fechado
e o sentimento trancado a cadeado.
E era o amor e o desamor e o medo de magoar
e eram os laços e o sinal de não passar.
E era a vida era a vida o mundo e a gaiola
e era a vida e a vida era a gaiola.

(Apud Alda Beraldo. *Trabalhando com poesia*.
São Paulo: Ática, 1990. v. 2, p. 17)



(Serre. *Zoo au logis*. Paris: Grenoble, 1992. p. 37)

1. O poema refere-se à vida cotidiana de uma pessoa e ao modo como ela se sente.
 - a) A pessoa em questão é homem ou mulher? Adulto ou criança? Justifique sua resposta com elementos do texto. Pode ser homem ou mulher; de qualquer forma, trata-se de um adulto, conforme revelam as referências a filhos e a compromissos sociais.
 - b) A experiência vivida por essa pessoa é apenas particular, pessoal, ou pode também representar uma experiência humana mais geral, de muitas pessoas? Justifique. Representa uma experiência geral, universal – não que todos vivam desse modo, mas podem passar a viver assim, se não tomarem cuidado.
2. Tanto na 1ª estrofe quanto na 2ª, são enumerados vários elementos da vida cotidiana dessa pessoa. Esses elementos ora se referem à sociedade, ora ao relacionamento entre as pessoas.
 - a) Identifique no poema elementos ligados à vida social. Entre outros: preconceito, estatuto, lei, vestimenta, imposto, aluguel.
 - b) Palavras e expressões como **orgulho, coração fechado, sentimento trancado a cadeado, amor, desamor, medo de magoar** referem-se ao mundo interior, aos sentimentos. Como essa pessoa vive, do ponto de vista emocional? Vive fechada, sem troca de afeto e sem diálogo aberto com as pessoas de seu meio.
 - c) No final do poema há uma metáfora que resume a forma como essa pessoa vive e se sente. Identifique essa metáfora. A gaiola: "a vida era a gaiola".

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 105).

Entretanto, ao lado de exercícios de interpretação de texto, sobre os quais não nos deteremos neste artigo, a relação *gramática / texto* é filiada à dimensão orgânica da língua,

uma vez que são levadas em conta, nos exercícios, somente as *formas* linguísticas que comparecem no texto, e não o seu *funcionamento*, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – As orações coordenadas na construção do texto

3. Releia o 1º verso do poema:

"E era a gaiola e era a vida era a gaiola"

a) Considerando-se que a gaiola representa o isolamento, a prisão, o que a repetição da forma verbal **era** e da palavra **gaiola** sugere? Enfatiza a ideia de que a vida era uma prisão.

b) Considerando-se que a pontuação é um recurso gráfico que serve para criar pausas e tornar mais organizado e claro o texto escrito, o que a falta de pontuação do poema sugere?

c) Observe que a palavra **vida** aparece entre duas ocorrências da palavra **gaiola**. A posição dessas palavras no verso confirma ou nega o conteúdo dele? Por quê? Confirma, pois é como se a própria palavra vida estivesse aprisionada pela palavra gaiola.
b) Sugere que a vida da pessoa a que o texto se refere é *confusa*, sem pausas, sem possibilidade de descanso

4. Na construção do poema, destaca-se uma **conjunção coordenativa**.
É a conjunção coordenativa aditiva e.

a) Identifique-a e classifique-a.

b) Que papel essa conjunção cumpre normalmente? O papel de ligar palavras e orações.

c) Reconheça no texto exemplos desse papel desempenhado pela conjunção **e**.

d) Que efeito de sentido a repetição dessa conjunção produz no texto? Ela enfatiza a ideia de cotidiano massacrante, de que tudo se repete de forma infundável.
c) ligando palavras: "a família e a aliança"; "o orgulho e o coração fechado"; ligando orações: "e era a vida e a vida era a gaiola".

5. Ao contrário das **conjunções adversativas**, que expressam a ideia de **oposição**, as **conjunções aditivas** são empregadas para indicar **soma**, **adição**, **união**. Observe o emprego da conjunção **e** na construção do texto.
A repetição da conjunção e contribui para dar ao texto um sentido de oposição, de contradição entre o ser humano e seu meio social. Professor: Vale a pena chamar a atenção do aluno para o fato de que normalmente a conjunção e não tem esse valor semântico, mas no texto literário os valores gramaticais são relativizados em virtude da criatividade do autor.

a) Nesse texto, a repetição da conjunção **e** contribui para dar a ideia de integração do ser humano com o mundo ou, ao contrário, para mostrar como as coisas do cotidiano se unem para oprimir o ser humano? Justifique.

b) No último verso do poema, mais uma vez é empregada a conjunção **e**: "e era a vida e a vida era a gaiola". Contudo, considerando-se o significado da palavra **gaiola** no poema, que outro valor semântico a conjunção **e** pode ter, além do aditivo? O valor adversativo, como o de mus: "e era a vida, mas a vida era a gaiola"


Coordenação e subordinação na imagem

Como na língua, nas artes visuais também podem existir relações de coordenação e subordinação.

Observe as linhas que compõem a arquitetura da gaiola no cartum que ilustra o poema. Todas elas — tanto as verticais quanto as horizontais — mantêm uma relação de coordenação entre si, pois são equivalentes, simétricas e cumprem o mesmo papel: vedar a gaiola.

Contudo, note que todas as linhas verticais convergem para um único ponto da parte superior da gaiola, a alça. Essas linhas estão subordinadas à alça, que, aliás, permite ao proprietário da gaiola manipulá-la à vontade, sem que o pássaro fuja.

Traçando um paralelo entre o poema e o desenho da gaiola, podemos dizer que, tanto em um quanto em outro, as relações de coordenação, em vez de unirem para fortalecer ou libertar, unem para separar e aprisionar. Da mesma forma que na gaiola as linhas estão subordinadas à alça, no poema o comportamento humano acaba subordinando-se às regras sociais a ponto de o ser humano sentir-se preso como um pássaro numa gaiola.



Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 105).

A sequência de apresentação dos conteúdos e dos exercícios no interior da seção *A língua em foco* embora possa produzir, aparentemente, um efeito de *inovação*, do ponto de sua estruturação/organização, reproduz o sentido dominante de ensino de gramática em

livros didáticos, à medida que “o textual e o discursivo não participam de forma integrada em relação ao orgânico. Separados do plano da organicidade, as dimensões da discursividade e da textualidade pouco podem contribuir para a inovação na gramática” (DIAS, 2010, p. 206).

Por fim, é apresentada, no interior da seção *A língua em foco*, a subseção *Semântica e discurso* (Figura 9), que introduz uma série de nove exercícios referentes ao período composto por coordenação. Recortaremos, para esta análise, os exercícios 1 e 2, que gravitam em torno de um texto publicitário do azeite Gallo, posto a circular no espaço textual de uma revista de divulgação científica, revista *Saúde*⁷, produzida numa sociedade marcada pela injunção ao consumo, como a capitalista brasileira.

Figura 9 – Semântica e discurso

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.



1. Observe o enunciado “Você come pra viver ou come pra viver bem?”, que aparece em destaque no anúncio. A seguir, classifique as orações:
 - a) “Você come” oração coordenada assindética
 - b) “ou come” oração coordenada sindética alternativa
 - c) “pra viver” e “pra viver bem” oração subordinada adverbial final
2. Observe que a conjunção **ou** introduz no enunciado a ideia de opção, de escolha entre o “viver” e o “viver bem”.
 - a) Qual é o sentido da expressão “viver bem” no contexto? *Viver com saúde, e não apenas viver.*
 - b) Que expectativa o anunciante cria em relação às qualidades de seu produto?
O anunciante procura transmitir a ideia de que seu produto é saudável, faz bem à saúde.

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 107).

⁷ Não encontramos, no livro didático assinado por Cereja e Magalhães, menção ao ano da publicação deste texto publicitário.

A propaganda do azeite Gallo se textualiza por meio da imbricação de diferentes materialidades significantes que se configuram pela contradição (LAGAZZI, 2017); palavras, imagens e cores, “diferentes relações estruturais simbolicamente elaboradas pela intervenção do sujeito” (LAGAZZI, 2017, p. 36), se enlaçam e produzem um *efeito-texto*, “um espaço simbolicamente fechado e ilusoriamente completo” (ORLANDI, 2008, p. 70).

Contudo, o não-verbal em circulação na propaganda é sobredeterminado pelo verbal (ORLANDI, 1995) na constituição desses exercícios. Para a elaboração das questões, são extraídas formulações verbais que se destacam na superfície textual pelo tamanho da fonte empregada - *Você come pra viver ou come pra viver bem?* Instaura-se, assim, o apagamento da forma material (ORLANDI, 2008) dessa peça publicitária, com especificidades e funcionamentos próprios.

O exercício 1 gravita em torno da identificação e classificação de orações, significado, portanto, à luz da organicidade da língua. Comparecem, além das orações coordenadas, orações subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo, o que nos leva a estabelecer uma relação com a afirmação de Dias (2010, p. 206): “a gramática tradicional continua exercendo papel preponderante na organização do saber sobre a língua. É ela que determina as divisões do conhecimento linguístico”.

Nesse processo, atualiza-se o sentido evidente de gramática normativa como um conjunto estabilizado de regras, tomado como um *modelo* que *deve* ser seguido, apagando outros sentidos de gramática possíveis. Um sentido que põe em funcionamento a compreensão de gramática como técnica, no sentido grego, ou como arte, no sentido latino (ORLANDI; GUIMARÃES, 2006): “enquanto arte, apresenta-se como um modo de ensinar a ler e escrever corretamente” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2006, p. 146).

O enunciado do exercício 2 materializa o gesto interpretativo de Cereja e Magalhães na conceituação das orações coordenadas sindéticas alternativas: “a conjunção ou introduz no enunciado a *ideia* de *opção*, de *escolha*, entre o *viver* e o *viver bem*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 107, grifo nosso). No processo de formulação dessa questão, institui-se um discurso autoritário no qual se projeta um processo de administração dos sujeitos que instala um fechamento dos sentidos para a significação dessas orações, à medida que os autores definem, no enunciado da questão, os sentidos possíveis para a conjunção *ou*. Esse gesto reitera o sentido de que “saber ler para a escola consiste, praticamente sempre, saber extrair informações do texto” (INDURSKY, 2010, p. 164).

Sob o efeito de uma regularidade, esse processo também atravessa a formulação das questões por nós destacadas: “a” - *Qual é o sentido da expressão viver bem no contexto?* e “b” - *Que expectativa o anunciante cria em relação às qualidades de seu produto?*”.

O modo pelo qual a propaganda é mobilizada na elaboração dos exercícios faz significar o texto em sua empiria (ORLANDI, 2008), desconsiderando-se as condições de sua produção e as particularidades de sua textualização. Como efeito desse silenciamento, nessas atividades, funciona a memória discursiva do emprego do texto como pretexto para o ensino de gramática, materializado em uma proposta de ensino de *gramática através de texto*, em que o “através de’ como meio, a travessia entre o texto e o sujeito [...] é

mensagem, é conteúdo” (SILVA, 2017, p. 219).

Como efeito da divisão entre o orgânico e o discursivo em funcionamento na textualização dos exercícios desse livro didático, apaga-se o funcionamento da língua na elaboração dessas atividades, posto que falar em funcionamento demanda mobilizar a compreensão de texto “como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história” (ORLANDI, 2008, p. 78).

Ancoradas na compreensão de que “a materialidade do discurso faz efeito na textualização” (ORLANDI, 2008, p. 113), uma vez que “cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória no interior da sua formulação” (ORLANDI, 2008, p. 111), os alunos da graduação foram instados a dar um novo sentido ao dito e visibilidade ao não-dito. Buscaram, com base em Dias (2010, p. 207), lançar um “olhar sobre a língua no qual as dimensões textuais e discursivas sejam mais efetivas no tratamento do linguístico”.

Assim, problematizaram, junto a seus colegas de turma, as formulações *Você come pra viver ou come pra viver bem?*, mobilizadas para a elaboração das questões.

Sustentados na compreensão de que “o espaço de interpretação no texto materializa o político, projetando diferentes formações discursivas que se apresentam nessa partição do texto” (ORLANDI, 2008, p. 115), os licenciandos em Letras colocaram em discussão a discursividade dessas formulações, nas quais ressoam “disjunções e categorizações lógicas” (PÊCHEUX, 2008, p. 34), engendradas pela conjunção *ou* em seu funcionamento opositivo – *ou isto (Você come pra viver?) ou aquilo (Você come pra viver bem?)*.

De acordo com Pêcheux (2008, p. 35), funcionamentos como esses, atravessados pelas “questões disjuntivas em *utrum* (ou... ou)”, dão a ver “as aparências da coerção lógica disjuntiva” (PÊCHEUX, 2008, p. 30), que

repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação, implicando no uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) com interrogações disjuntivas (‘o estado de coisas’ é A ou não-A?) e, correlativamente, a recusa de certas marcas de distância discursiva do tipo ‘em certo sentido’, ‘se se desejar’, ‘se podemos dizer’, ‘em um grau extremo’, ‘dizendo mais propriamente’, etc. (PÊCHEUX, 2008, p. 31).

Uma regulação na interpretação que também se textualiza no sentido dado às orações coordenadas sindéticas alternativas nesse livro didático, como aquelas que “expressam fatos ou conceitos que se *excluem* ou se *alternam*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 104, grifo nosso).

Foram mobilizadas também as especificidades da discursividade do texto publicitário, que “se configura como a forma pela qual o consumo se diz, ao mesmo tempo em que o conforma em seu funcionamento” (CARROZZA, 2010, p. xi) e projeta uma posição de sujeito “já individualizado e identificado como ‘o consumidor esperado’” (CARROZZA, 2010, p. 19).

Ainda segundo o autor, na posição de consumidor de uma marca, o sujeito estabelece sua relação de pertencimento social, efeito do funcionamento do consumo como mecanismo de identificação, ancorado no imaginário que se constitui sobre determinadas marcas e produtos.

Dentre os gestos de interpretação (PÊCHEUX, 2010b) de nossos alunos, destacamos também a produção de paráfrases e suas respectivas filiações de sentidos, a partir das orações *Você come pra viver ou come pra viver bem?* Foram produzidas, com base em *Você come pra viver bem?*, as formulações abaixo, filiadas a uma formação discursiva da *alimentação saudável*, que se relaciona com o sentido de *saúde*:

Você come bem.

Você come de forma saudável.

Você consome azeite extravirgem Gallo.

No batimento paráfrase / polissemia (ORLANDI, 1998), os sentidos se atam e se ancoram em regiões do interdiscurso que determinam o que pode e deve ser dito e não-dito nessa propaganda. Como efeito desse batimento, produz-se uma relação supostamente inequívoca entre *alimentação saudável* e *consumo do azeite Gallo*.

Com base em *Você come pra viver?*, foram formulados os enunciados a seguir, que se ancoram a uma formação discursiva de *alimentação não saudável*, que se filia ao sentido de *doença*:

Você come mal.

Você come pra sobreviver.

Você não consome azeite extravirgem Gallo.

Nessas formulações, circula como um sentido dominante o desejo do sujeito *voluntariamente* se expor aos supostos *malefícios* causados à saúde *diretamente* provocados pelo consumo de azeites de marcas distintas e outros tipos de óleos, na evidência de que consumir um determinado produto independe das condições materiais de existência do sujeito na posição de consumidor, o que “mascara [nas relações de consumo] a existência das relações de classes” (PÊCHEUX, 2011, p. 86).

Por meio da desestabilização desses sentidos ditos e da problematização dos sentidos não-ditos nesta propaganda e nas atividades selecionadas, acreditamos que oportunizamos, com esses gestos, ainda que iniciais, algumas condições para se irromper sentidos outros sobre a gramática da nossa língua e seu ensino. Nessa direção, buscamos instituir, em nossa sala de aula da graduação, um espaço em que a *sintaxe* se relacionasse, de forma mais consequente, com a *semântica* e o *discurso*.

Considerações finais

Os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Materialista, da História das Ideias Linguísticas na relação com a Análise de Discurso e com a Semântica Histórica da Enunciação nos ofereceram elementos fundamentais para construirmos uma prática de ensino de gramática do português pautada no funcionamento histórico e social da língua, em nossa sala de aula da graduação, junto a alunos licenciandos em Letras, à medida que ressignificamos, à luz das teorias mobilizadas, os saberes gramaticais que produzem os efeitos de evidência para o ensino de gramática e que circulam como dominantes nos instrumentos de ensino da educação básica.

Como efeito da abertura e manutenção de espaços de interpretação em nossa sala de aula, acreditamos ter sido possível romper, processualmente, com a reprodução de um saber dominante sobre o ensino de gramática, sobretudo em circulação no livro didático, e instaurar, em nossa prática, um processo de ressignificação calcado no batimento *forma linguística / produção de sentidos*, tomado na relação *universidade / escola*.

Essa proposta de trabalho continua produzindo seus efeitos em outras turmas que vimos ministrando a disciplina *Gramática do português*, cujos resultados têm salientado a produtividade de se mobilizar o ensino de gramática à luz do funcionamento da língua.

Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

BALDINI, L. J. S. *Nomenclatura gramatical brasileira: análise discursiva do controle da língua*. Campinas: RG, 2009.

CARROZZA, N. G. V. *Publicidade: o consumo e sua língua*. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens 9º ano*. São Paulo: Saraiva, 2009.

CHISS, J. L.; PUECH, C. De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques: le tournant des années 60 et ses suites. *Langue Française*, v. 117, n. 1, p. 6-21, 1998. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6238>

DIAS, L. F. Fundamentos: produção de sentidos. In: DIAS, L. F. *O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino*. 2021 (no prelo). p. 1-27.

DIAS, L. F. O ensino de sintaxe em livros didáticos. In: LIMA, M. A. F.; ALVES FILHO, F.; COSTA, C. de S. S. M. da. (Orgs.). *Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino*. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 187-204.

DIAS, L. F. Novas perspectivas no ensino de gramática na escola: o estatuto do exemplo em questão. In: OLIVEIRA, S. E. de.; SANTOS, J. F. dos. (Orgs.). *Mosaico de linguagens*. Campinas:

Pontes/Cellip, 2006. p. 43-53.

DIAS, L. F. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 126-158.

DIAS, L. F. Gramática e ensino do português: abrindo horizontes. In: MOURA, M. D. (Org.). *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Editora da UFAL, 2000. p. 21-28.

DIAS, L. F. Gramática e discurso no ensino do português: novos desafios na formação do professor de língua materna. *Revista Brasileira de Letras*, São Carlos, v. 1, n.1, p. 25-30, 1999.

DIAS, L. F. Gramática na sala de aula: da lição gramatical ao fato discursivo. *Vivência*, Natal, v. 12, n. 1, p. 113-120, 1998.

DIAS, L. F.; BEZERRA, M. A. Gramática e dicionário. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (Orgs.). *A palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006. p. 13-37. (Coleção Introdução às Ciências da Linguagem).

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (Org.). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 163-178.

LAGAZZI, S. Trajetos do sujeito na composição fílmica. In: FLORES, G.; GALLO, S; LAGAZZI, S; NECKEL, N; PFEIFFER, C; ZOPPI-FONTANA, M. (Orgs.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. v. 3. Campinas: Pontes, 2017. p. 23-39.

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

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5.ed. Campinas: Pontes, 2009a.

ORLANDI, E. P. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e o ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009b.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3.ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. (Org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora da Unemat, 2001.

ORLANDI, E. P. Metalinguagem e gramatização no Brasil: gramática-filologia-linguística. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 8, p. 29-39, 2000.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *RUA*, Campinas, n. 4, p. 9-19, 1998.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *RUA*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995. <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638914>

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. v. 2. Campinas: Pontes, 2006. p. 141-157.

- PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo o que você disse? In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011. p. 72-92.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010a. p. 49-59.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, 2010b. p. 59-106.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, M. *Discurso*: estrutura ou acontecimento. 5.ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 2008.
- PÊCHEUX, M; GADET, F. A língua de Marte. In: PÊCHEUX, M; GADET, F. *A língua inatingível*: o discurso na história da linguística. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004. p. 19-26.
- PENA, E. B. F. Memória, acontecimento e ensino de sintaxe: o exemplo-colmeia. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 35, p. 193-216, 2015.
- PFEIFFER, C. R. C. *Que autor é este?* 1995. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar na gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PUECH, C. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. *Les Carnets du Cediscor*, n. 5, p. 1-13, 1998. <https://doi.org/10.4000/cediscor.267>
- SARIAN, M. C. No entremeio de práticas científicas, políticas e pedagógicas: uma proposta de resignificação do ensino de gramática. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 9., 2019, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: UFPE, 2019. p. 1-7. Disponível em: http://anaisdosead.com.br/9SEAD/SIMPOSIOS/S2_MaristelaCurySarian.pdf Acesso em: 04 set. 2020.
- SILVA, M. V. da. Manuais escolares e saberes linguísticos. *BSEHL - Boletín de la sociedad española de historiografía lingüística*, n. 11, p. 209-224, 2017.
- SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-161.

Recebido em: 27/11/2020.

Aceito em: 29/01/2021.