



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL  
MESTRADO EM LETRAS**

**ROSÉLIA SOUSA SILVA**

**GRAMÁTICA, NORMATIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PROCESSOS LINGUÍSTICOS DE DES(RE)TERRITORIALIZAÇÃO E A  
NECESSIDADE DO DEVIR**

Araguaína/TO  
2019

ROSÉLIA SOUSA SILVA

**GRAMÁTICA, NORMATIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PROCESSOS LINGUÍSTICOS DE DES(RE)TERRITORIALIZAÇÃO E A  
NECESSIDADE DO DEVIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Campus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Araguaína/TO  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S586g Silva, Rosélia Sousa.  
Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos  
iniciais do ensino fundamental: processos linguísticos de  
des(re)territorialização e a necessidade do devir. / Rosélia Sousa  
Silva. – Araguaina, TO, 2019.  
118 f.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaina - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.  
Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira  
1. Ensino de língua. 2. Gramática, Normatividade e Língua  
Portuguesa. 3. Processos linguísticos de desterritorialização. 4.  
Multiplicidade, devir e ensino. I. Título

CDD 469

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica  
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSÉLIA SOUSA SILVA

### GRAMÁTICA, NORMATIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROCESSOS LINGÜÍSTICOS DE DES(RE)TERRITORIZAÇÃO E A NECESSIDADE DO DEVIR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 25 / 06 / 2019

Banca examinadora:



---

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)



---

Profa. Dra. Andréa Martins Lameirão Mateus (UFT)



---

Profa. Dra. Orleane Evangelista de Santana (UEMASUL)

Araguaína  
2019

*À Família Feliz, aos Rizomas do  
Mestrado e a todos os professores que  
reconhecem a importância do ensino de  
gramática.*

*A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo.*

*(Félix Guattari)*

## **AGRADECIMENTOS**

Encontro-me inteiramente convicta de que a primeira entidade a ser, por mim, hoje e sempre imensamente digna de louvores e agradecimentos, é Meu Senhor Jesus Cristo, aquele que me sustenta fielmente. Em seguida, Nossa Senhora, Mãe de Jesus e nossa, aquela que, incansavelmente, intercede por mim junto ao Pai. Em toda a minha vida e, particularmente, nesse processo acadêmico, a sustentação de Deus – Pai, Filho e Espírito Santo – e a proteção de Nossa Senhora foram constantes, visíveis, determinantes e indispensáveis.

O passo primeiro rumo à obtenção dessa conquista imensamente significativa foi dado no momento da decisão de realizar a inscrição. Obrigada, Rodrigo, Eliezilda, Marcela e Claudiany, por insistirem em me fazer executar esse primeiro passo, depositando em mim a confiança que eu mesma não possuía.

Ser aprovada para o Mestrado foi mérito pessoal, mas permanecer - e com lucidez - foi possível graças ao parecer favorável da chefia imediata e da direção administrativa do Campus ao meu pedido de afastamento para estudos, podendo, somente assim, conciliar casa, filhos, marido com a vida de intensos e necessários estudos e, ainda, com as mil e uma tarefas das quais eu sou abençoadamente responsável todos os dias. Obrigada, Hérica e Professor José Manoel.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins, pela existência do Mestrado em Letras no Campus de Araguaína; ao Programa de Pós-graduação em Letras, pela manutenção e coordenação do curso; aos professores da Turma 2017/2, pela transmissão de conteúdos e produção de conhecimentos; e ao secretário Aloísio, pela atenção e presteza concedidas aos pós-graduandos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, eternamente grata por conhecê-lo e ter tido o privilégio de participar do seu mundo de pesquisa; por contagiar-me com o seu entusiasmo e compromisso; por poder contar com o seu incentivo e partilha de conhecimento; por dispor do seu empenho, sabedoria, compreensão e estimuladora exigência. Agradeço pelo apoio, pela disponibilidade e confiança que contribuíram indescritivelmente para que meu caminho no Mestrado fosse enriquecedor e feliz; por me apresentar Deleuze e Guattari; por aprimorar meus argumentos, ensinar-me novos caminhos, expandir e elucidar meus embasamentos e, especialmente, fortalecer e enriquecer minha escrita intensiva em defesa do ensino de gramática.

Imensamente agradecida à banca examinadora desta dissertação. Professoras Doutoras Orleane Evangelista de Santana e Andrea Martins Lameirão Mateus, tudo que tanto ansiamos nesse processo acadêmico é a disponibilização de tempo e a contribuição singular de renomadas profissionais como vocês. Obrigada pelas leituras que realizaram do meu texto, pelas considerações tão relevantes e fundamentais e pelas alegres e motivadoras participações nos momentos de qualificação e defesa.

Representando tantos amigos que me auxiliaram, destaco minha vizinha Késia, que comemorou comigo quando alcancei vitórias, dispôs seu apoio e cuidou dos meus filhos algumas vezes, especialmente, para que eu pudesse ir ao primeiro dia de aula do Mestrado. Muito obrigada!

Enfim,

Estudar é voar  
é partir  
é vagar pelo mundo...  
Mas benção mesmo é ter para onde voltar  
ter base,  
aconchego,  
amor,  
lar!  
Muito obrigada:  
ao meu pai, Rosaldo,  
à minha mãe, Maria,  
ao meu esposo, Rodrigo,  
aos meus filhos, Ana Maria e Sebastião  
e a todos da Família Feliz  
por serem o meu pouso,  
minha riqueza,  
minha alegria,  
por serem o território  
para onde eu sempre vou querer voltar.



## RESUMO

As inconsistências acerca do ensino de Língua Portuguesa, os desafetos criados ao longo dos tempos na transmissão dos conteúdos gramaticais e as dúvidas sobre o valor do trabalho com a normatividade gramatical nas classes iniciais do Ensino Fundamental foram as grandes preocupações que originaram este mestrado. Percebemos a existência de uma situação comum em praticamente todos os ambientes escolares, vista com preocupação por muitos estudiosos e profissionais da educação e motivo de grandes debates, de alterações constantes em planos pedagógicos de cursos e da constância de reuniões pedagógicas e de reformulações curriculares; porém, apesar de todo esse esforço, o ensino de língua portuguesa permanece constituído de fracassos na sua práxis processual, provocados pelos processos linguísticos de desterritorialização. Dessa forma, nesta dissertação, tratamos de um assunto que pode ser considerado recorrente, todavia a ótica que propomos é a ótica do acontecimento (um ponto de vista calcado nos conceitos filosóficos da multiplicidade, da experimentação e do devir); é a nossa reflexão na tentativa de construir um novo olhar que produza bons resultados; é, ainda, a defesa por uma mudança de postura em relação ao ensino de gramática, um pensar e agir novo para a transmissão de conteúdos e produção de conhecimentos dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, o norte teórico principal do trabalho se configurou a partir dos pressupostos teóricos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Além de, cientificamente, utilizarmos os tipos de pesquisa bibliográfica e documental, percorremos caminhos cartográficos como metodologia, posto que não nos limitamos aos procedimentos da indução e da dedução, mas traçamos um mapa de rizomas, em que os procedimentos são ainda abduativos e transdutivos, e mergulhamos na pesquisa político-desejante com intuito de refletir e argumentar sobre o ensino da normatividade linguístico-gramatical como uma atividade primordial a ser desenvolvida, porém, de forma reprogramada, rizomática e afetiva.

**Palavras-chaves:** Língua Portuguesa; Ensino de Gramática; Normatividade; Des(re)territorialização.

## ABSTRACT

The inconsistencies about Portuguese language teaching, the difficulties created over time in the transmission of grammatical contents and doubts about the value of work with grammatical normativity in the initial classes of Elementary School were the main concerns that originated in this master's degree. We perceive the existence of a common situation in practically all school environments, viewed with concern by many scholars and professionals of education and reason for great debates, constant changes in pedagogical plans of courses and the constancy of pedagogical meetings and curricular reformulations; However, in spite of all this effort, the teaching of Portuguese language remains constituted of failures in its procedural praxis provoked by the linguistic processes of deterritorialization. Thus, in this dissertation, we deal with a subject that can be considered recurrent, but the view we propose is the view of the event (a point of view based on the philosophical concepts of multiplicity, experimentation, becoming); is our reflection in trying to build a new look that produces good results; it is also the defense of a change of attitude regarding grammar teaching, a new thinking and acting for the transmission of contents and production of knowledge within the discipline of Portuguese Language. Thus, the main theoretical north of the work was configured from the theoretical assumptions of Gilles Deleuze and Felix Guattari. Besides scientifically, we use the types of bibliographical and documentary research, we go through cartographic paths as methodology, since we are not limited to the procedures of induction and deduction, but we draw a map of rhizomes, in which the procedures are still abductive and transductive, and we immerse ourselves in political-desiring research in order to reflect and argue about the teaching of linguistic-grammatical normativity as a primordial activity to be developed, but in a reprogrammed, rhizomatic and affective way.

**Keywords:** Portuguese Language; Grammar teaching; Normativity; Des(re)territorialization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>Quadro 1</b> – Componentes consituíntes de uma língua .....	28
<b>Quadro 2</b> – Distribuição dos cursos selecionados por região .....	50
<b>Quadro 3</b> – Matriz Curricular 1 – UNITPAC.....	51
<b>Quadro 4</b> – Matriz Curricular 2 – UNITPAC.....	53
<b>Quadro 5</b> – Grade Curricular do curso de Pedagogia UFT (Campus Palmas) .....	54
<b>Quadro 6</b> – Matriz Curricular do curso de Pedagogia UNITINS (Campus Araguatins) .....	56

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO (OBJETIVOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA)</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>AS ADVERSIDADES GERADORAS DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Sobre causas e conseqüências da estigmatização do ensino gramatical</b>	<b>36</b>
<b>2.2</b>	<b>Influências da formação acadêmica, das concepções gramaticais e o exercício profissional no processo de ensino e aprendizagem de gramática – concisa análise de matrizes curriculares de formação de pedagogos.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Breve análise da composição de matrizes curriculares para observação de disciplinas relacionadas à formação do professor de língua.....</b>	<b>50</b>
<b>3</b>	<b>TERRITORIALIZAÇÃO, DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO EM DELEUZE E GUATTARI .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1</b>	<b>Território/territorialização .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Compreendendo gramática como território da Língua Portuguesa .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>Desterritorialização.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Procedimentos de desterritorialização relativos ao ensino de Língua Portuguesa – a desterritorialização ‘absoluta’ da gramática .....</b>	<b>66</b>
<b>3.3</b>	<b>Reterritorialização.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3.1</b>	<b>A importância da gramática na reterritorialização do ensino de Língua Portuguesa ....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>REFLEXÃO PROPOSITIVA PARA UM ENSINO IMANENTE DOS CONTEÚDOS DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA – A NECESSIDADE DO DEVIR (A)GRAMATICAL.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical .....</b>	<b>79</b>
<b>4.2</b>	<b>Complexidade e o ensino de Língua Portuguesa: proposta de Morin que dialoga com a filosofia de Deleuze e Guattari .....</b>	<b>91</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
	<b>ANEXO A - Matriz Curricular 1 do Curso de Pedagogia da UNITPAC ....</b>	<b>108</b>
	<b>ANEXO B - Matriz Curricular 2 do Curso de Pedagogia da UNITPAC ....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXO C - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFT (Palmas) .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO D - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNITINS (Araguatins).....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO (OBJETIVOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA)

De alguma forma, uma pesquisa é sempre um relato de um trabalho empreendido por um sujeito cujo olhar vasculha lugares, muitas vezes já visitados.

Nada de absolutamente original, portanto; mas um modo distinto, um novo olhar e um novo pensar acerca de determinada situacionalidade a partir de uma experiência, de um conhecimento que são, estes sim, bastante pessoais.

Nessa consciência, de ver o problema com olhares diferentes, iniciamos este trabalho. A grande preocupação aqui foi originada pela existência de uma situação comum em praticamente todos os ambientes de ensino; vista com preocupação por muitos estudiosos e profissionais da educação; motivo de grandes debates, planos, reuniões, teorias; porém, ainda e continuamente constituída de fracassos na sua práxis processual: o ensino de Língua Portuguesa, dos conteúdos gramaticais, do uso padrão da língua. Tratamos de um assunto que pode ser considerado recorrente, todavia a ótica que propomos é calcada na multiplicidade e na diferenciação: a ótica do acontecimento<sup>1</sup>; a reflexão construída se deu na tentativa de construir um novo olhar que produza bons resultados e, ainda, na defesa de uma mudança de postura em relação ao ensino de gramática, de novos pensar e agir em relação à transmissão de conteúdos e produção de conhecimentos dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Tratamos de tal assunto por inquietarmo-nos acerca das situações de despreparo/desconhecimento em relação ao ensino e uso da norma padrão da língua, constituído por muitas adversidades destacadas ao longo desta produção,

---

<sup>1</sup> Acontecimento como aparece na obra de Gilles Deleuze, sobretudo em *Lógica do Sentido*, “é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece” (DELEUZE, 2015, p. 152). Utilizar essa noção filosófica para o ensino de gramática é admitir e solicitar que ela [a gramática] deve ser compreendida, absorvida, entendida como funcional em primeiro lugar, há realidade e uso na aprendizagem da norma padrão da língua – subsidiada pela gramática -, mas o real e o uso, assim como o acontecimento, precisam ser compreendidos. Segundo Andrade (2018), “a primeira constatação que podemos fazer a partir da filosofia do acontecimento de Deleuze é que o acontecimento é um efeito de superfície, um incorporal. [...] Os acontecimentos não são corpos, não são qualidades nem propriedades. São atributos lógicos ou dialéticos”. [...] Há uma implicação moral na filosofia do acontecimento que é formulada por Deleuze em termos de “querer o acontecimento”. Para o filósofo francês, este “querer” se relaciona com a busca do sentido “naquilo que acontece” (ANDRADE, 2018). Nessa perspectiva, pensamos que a preocupação quanto ao ensino de Língua Portuguesa não poderá centrar-se nas definições, nas dicotomias, mas sim, no sentido, ou seja, no uso e na funcionalidade dos conteúdos transmitidos e, mais além, na relevância da subjetividade produzida.

dentre elas, as deficiências na formação inicial e continuada e nas concepções gramaticais de uma parcela significativa de professores de língua portuguesa; refletimos, especialmente, na indispensabilidade da resolução dos equívocos em torno do ensino de gramática, na relevância das mudanças de posturas nas práticas de ensino e na construção de novas percepções do que é e para que serve a gramática; entendemos que o ponto de partida deva ser, minimamente, a compreensão da funcionalidade e da abrangência desse conhecimento para o dia a dia dos alunos, cidadãos brasileiros; refletimos sobre a possibilidade de observarmos que **grande parte das adversidades podem não estar nos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mas nos modos como estes estão sendo trabalhados (ou não trabalhados)**<sup>2</sup> durante anos nos ambientes de ensino escolar; pensamos que são os métodos que variam aos extremos e, como Sperança-Crisuolo (2014), também consideramos que

o problema nunca esteve no ensino da gramática, propriamente, mas em como se deu esse ensino, e qual era o objetivo pretendido com ele. Associar o histórico dos estudos científicos sobre a língua e as práticas utilizadas para seu ensino pode esclarecer muitos pressupostos equivocados sobre o ensino de gramática. Abordá-la dissociada do uso, com a finalidade de classificar os elementos linguísticos (abordagem tradicional), de fato, não garante o desenvolvimento do aluno em termos de competência linguística. Por outro lado, porém, não se pode negar que a gramática de uma língua está na base de qualquer atividade de uso da linguagem. É importante, também, explicitar que o termo “gramática” (com sentido amplo) está sendo usado em referência ao conjunto de elementos lexicais e propriedades sintáticas da língua, bem como às suas características estruturais e funcionais, e não à gramática normativa (prescrição de uma determinada variante da língua). (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 26-27)

A amplitude do termo “gramática” está, muitas vezes, sendo ignorada, despercebida ou ocultada nas formações de professores, nas práticas de ensino e no cotidiano escolar. Em face disso, o ensino gramatical, exposto como limitador e complicador das relações com a língua, deixa de ser compreendido como algo que importa, sendo contemplado de forma desestimulante e, por conseguinte, há todo um processo de abandono e de menosprezo em relação a seu ensino. Preocupamo-nos com estas lacunas que são deixadas pelo não ensino ou pelo ensino ineficiente de gramática – como um dos itens constituintes da língua – para compreensão e

---

<sup>2</sup> Grifo nosso utilizado de forma intencional com intuito de destacar a principal inquietação que originou esta produção.

aquisição de um aprendizado mais avançado da língua para oralidade e escrita, dentro das perspectivas do uso padrão em todos os anos de ensino escolar. Entretanto, neste momento, esta pesquisa delimitou-se a refletir mais detalhadamente a importância desse ensino especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por entendermos ser essa fase um dos momentos mais propícios para a criação de um pensar e agir mais respeitoso, harmonioso, contínuo e produtivo no trato com a Língua Portuguesa e na construção de uma efetiva compreensão de sua amplitude, riqueza, abrangência e funcionalidade.

A partir dessas visões, conscientes de que essa situação-problema ainda permanece e entendendo ser o ensino da normatividade da língua uma atividade primordial a ser desenvolvida, principalmente com alunos em anos iniciais do Ensino Fundamental, porém de forma reprogramada, **esta pesquisa visou a discorrer em relação à necessidade de buscarmos o devir (a)gramatical<sup>3</sup> para obtermos afetos no ensino da normatividade na disciplina de Língua Portuguesa nos anos iniciais, refletindo acerca dos processos linguísticos de des(re)territorialização e intencionando buscar, analisar e disponibilizar alternativas e conduções para uma prática pedagógica que promova o aprendizado da língua de uso padrão<sup>4</sup>**, compreendendo os processos de des(re)territorialização (curricular e afetiva) do ensino da língua enquanto meios semióticos de construção de identidades e de alteridades.

O desafio aqui foi, a partir das nossas reflexões e ponderações, dar alternativas – sujeitas à aceitação ou não de profissionais da educação que se encontrem em contextos de dúvidas ou insucessos em suas práticas pedagógicas – para uma reversão do sentido tradicional dos métodos comprovadamente ineficientes e possibilitar a construção de novos rizomas, linhas ou fluxos geradores de movimento e de durações, na busca pela efetivação de ensino, aprendizagem e

---

<sup>3</sup> Segundo Deleuze (1986), o devir não é fenômeno de imitação, nem assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. Nessa perspectiva é que desenvolvemos esta pesquisa. É preciso ultrapassar a disputa entre Linguística e Gramática, partindo para a vivência de evoluções, de experimentações, de novos caminhos, onde as teorias se auxiliam e se complementam. Agir (a)gramaticalmente é ir além das limitações de regras, normas, restrições; é vencer a dicotomia gramática x variações linguísticas. É, primeiramente, compreender que a gramática é imanente à língua, é viva como a língua, possui possibilidades e dinamicidades ainda não (ou muito pouco) exploradas.

<sup>4</sup> Grifo nosso utilizado de forma intencional no intuito de destacar o principal objetivo desta produção.

uso produtivos dos conteúdos gramaticais que embasam a normatividade padrão da Língua Portuguesa.

Buscamos a reflexão e o debate para um olhar diferente sobre gramática e sobre o seu ensino, um olhar respaldado pelas ciências da linguagem, pelas ciências do léxico e pelas ciências sociais; buscamos instigar uma mudança de postura em relação ao ensino de gramática; ultrapassando os equívocos; reconhecendo-o como um dos meios de compreender, vivenciar e dominar distintas variedades linguísticas (abrangendo estrutura e discurso); compreendendo-o como fundamental para construção de visões e de ações de respeito e de uso consciente da normatividade da Língua Portuguesa. Coracini (1991) ressalta que “urge a aplicação de uma metodologia que mude comportamentos e, priorizando o discurso, coloque o aluno na situação de enunciador, para que ele possa, de fato, exercer a sua criatividade e espírito crítico”. Nessa linha de consideração e por acreditarmos que o ensino de Língua Portuguesa é um campo propício para construção desse cidadão-enunciador e o ensino rizomático<sup>5</sup> de gramática um caminho que estabelece fluxos contínuos com os demais territórios de conhecimento e vivência do indivíduo, é que surgiu a inquietação básica deste trabalho que focou no tocante à aquisição da normatividade padrão da língua para expansão, aprimoramento e empoderamento da fala e escrita.

A partir dessas inquietações, objetivamos trazer ao debate as seguintes questões:

- ❖ as adversidades geradas por um ensino de Língua Portuguesa sem uma abordagem profícua dos conteúdos gramaticais;
- ❖ os procedimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização da gramática e do ensino de língua portuguesa;

---

<sup>5</sup> Em nossos estudos e reflexões identificamos o conceito de ‘rizoma’ de Gilles Deleuze e Félix Guattari em suas dimensões imagética e conceitual, situando-o como uma alternativa às formas *tradicionais* de representar e organizar o conhecimento; dessa forma, pensamos uma aproximação do referido conceito com o campo da educação, como elemento de problematização do ensino e necessidade de transdisciplinaridade. Rizoma (rizomático) é um conceito apresentado em contínuo evolutivo ao longo das obras dos referidos autores, de forma que não há uma conceituação única e estática, mas sim conduzida, complexa, com uma multiplicidade de apresentações. Nas palavras dos filósofos, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo* [grifo do autor]. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança” (DELEUZE & GUATTARI, 2000b, p. 37).



- ❖ a reflexão de como tem se dado, de uma forma geral, o ensino de gramática para a efetivação de um uso padrão da língua e quais as possíveis causas e consequências do atual ensino que é ministrado nas escolas brasileiras;
- ❖ a observação da composição das disciplinas em matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do Tocantins, com foco para análise da formação do profissional que desempenha a função de professor de língua dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ❖ a exposição da importância do ensino da gramática na reterritorialização do ensino de Língua Portuguesa;
- ❖ e algumas alternativas de (re)construção de um ensino de Língua Portuguesa em que os conteúdos gramaticais sejam tratados de forma rizomática, reflexiva, produtiva e funcional.

Com este trabalho, alcançamos o resultado pretendido de trazer para o debate e para a reflexão um objeto de pesquisa que nos inquieta pela afetividade que possuímos com as questões da gramática e da Língua Portuguesa: seu ensino na escola, a aprendizagem e, principalmente, a defesa de que há a necessidade óbvia da permanência de uma experimentação mais prazerosa e produtiva de todos os conteúdos da disciplina que aborda a língua em sua estrutura e funcionalidade.

O objeto de uma pesquisa – o problema – pode surgir de circunstâncias pessoais ou profissionais, da experiência científica própria ou alheia, da sugestão proveniente de uma personalidade superior, do estudo, da própria cultura, da leitura de grandes obras, etc. Em todos os casos, trata-se de uma questão que se apresenta com certa sutileza, que move nosso interesse e nos convida a buscar uma solução. (VERA *apud* HERREIRA, 2000)

No nosso caso, a escolha do tema desta pesquisa está vinculada à nossa simpatia pelo ensino de gramática e, com mais abrangência, à nossa preocupação com os insucessos presentes nas práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa, campo tão vasto de possibilidades de aprendizados e, aprendizados esses, tão necessários para os falantes/escritores brasileiros. Nessas reflexões, preocupamo-nos com o que Vera (1979) chama de “lacunas” ou “regiões obscuras” dentro das metodologias para ensino da Língua Portuguesa. Muitas ações dentro dos ambientes de ensino realmente caracterizam uma região obscura no processo de ensino-aprendizagem da comunicação (para fala e para escrita). Essas lacunas

são ainda mais negativamente significativas dentro da perspectiva do uso padrão da língua.

Para concretizar este trabalho, inicialmente buscamos o entendimento da pesquisa como um processo de investigação que se interessa em descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, fenômenos, situações ou coisas. Segundo Ander-Egg (*apud* Marconi; Lakatos, 2003, p. 155), a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Essa tomada de consciência nos imbuíu da compreensão de ver e vivenciar o trabalho como “um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento” (RÚDIO, 1999, p. 9), formalizando a nossa pesquisa como científica “pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica, e pela forma de comunicar o conhecimento obtido” (RÚDIO, 1999, p. 9, grifo do autor). Dentro de uma perspectiva mais filosófica, Minayo (1993) considera a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”.

Na organização desse entendimento almejado, além de usarmos a indução e a dedução, passeamos cientificamente pela abdução e pela transdução: a primeira dessas duas posturas, procedente da obra de Charles Sanders Peirce, permitiu várias percepções intuitivas, já que se trata de um procedimento oriundo do acaso (desde que o cientista trabalhe muito e permita, num momento de descanso, que suas sinapses criem a partir do acaso verdadeiros *insights*); a segunda, de base imanente, permite que o cientista descubra, nos rizomas que compõem o problema, soluções singulares, por brotarem diretamente de suas individualizações mais intrínsecas e verdadeiras.

Concluída a fase dessa organização inicial da caracterização do trabalho como pesquisa científica, sucedeu-se a fase da cartografia<sup>6</sup> propriamente dita, em que iniciamos nossas viagens para a produção do trabalho. Nesse estágio, os procedimentos cartográficos e os processos indutivos se fizeram afins e se complementaram para embasar a metodologia a ser desenvolvida. É certo que, às vezes, deixamos de relatar as circunstâncias que fizeram emergir o objeto da

---

<sup>6</sup> A apropriação conceitual da cartografia tem como base principal a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *Mil platôs* (1995); porém, os filósofos constroem esse conceito atualizando diversos projetos filosóficos, tais como, as noções de multiplicidade do método intuitivo de Henri Bergson e o conceito de dispositivo da genealogia de Michel Foucault.

pesquisa e o processo que permitiu a realização do trabalho. Para esta produção, acreditamos que essa definição e empatia prévias pelo objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica decorrente dessa escolha, constituiu-se como processo importante e facilitador para nos guiar e formar enquanto pesquisadores. De acordo com Brandão (2000), a afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. De forma que, definido nosso objeto de pesquisa, compreendidos os processos a serem percorridos, também se fez concluída a etapa de definição do tipo de pesquisa no qual seria enquadrado o trabalho.

Na tentativa de deixar evidentes os métodos propostos para esta produção, destacamos que o tipo de pesquisa base para este trabalho constituiu-se de um estudo com pesquisas bibliográficas, limitando-nos basicamente, neste momento, à produção de um trabalho conceitual com informações, dados e embasamentos teóricos coletados nas referências bibliográficas consultadas cotidianamente ao longo do trabalho de leituras, pesquisas e análises para essa construção textual. A análise de conteúdo bibliográfico satisfaz o propósito desta produção por ser facilmente aplicável à análise de documentos, possibilitando uma investigação quali-quantitativa e, ainda, permitindo uma interpretação dos dados tanto objetiva (em virtude de dados estarem já expostos nos documentos analisados) quanto subjetiva (resultante da nossa experiência docente e da observação da realidade circundante).

Consideramos a pesquisa bibliográfica pertinente e satisfatória, no ciclo a que se limitou esta produção, em virtude de nos proporcionar a veracidade, a solidez e a multiplicidade de informações já previamente refletidas e comprovadas em comparativos coerentes da realidade observada acerca do ensino de Língua Portuguesa, tornando válidas as produções seguintes por ser, a pesquisa bibliográfica, baseada em material já publicado e, segundo Gil (2010, p. 30), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla”.

Acreditando serem, os estudos bibliográficos acerca do ensino de língua portuguesa, estudos previamente comprovados, porém, não concluído, resolvido, acabado, sendo possível e necessário a continuidade pela busca em construir e vivenciar um novo pensar, movemo-nos inspirados nos procedimentos

metodológicos da cartografia enquanto processo criador de territórios para a pesquisa, propostos por Deleuze e Guattari, que, numa grande maioria de suas obras, caracterizam os indivíduos como capazes de fazer parte da produção do saber e da transformação da realidade. Afirmando essa inspiração, Alvarez e Passos dizem que “conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção” (2009, p.131).

Neste trabalho, procuramos caminhos nas Pistas do Método da Cartografia (PASSOS *et. al.*, 2015), que se referenciam no conceito de cartografia, um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na Introdução de Mil Platôs (1980: 1995):

Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (hódos) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o metá-hódos em hódos-metá. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação – um método não para ser pistas do método da cartografia aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção. (PASSOS *et. al.*, 2015, p. 10-11)

A cartografia é uma performance, um modo de encarar uma problemática, uma busca por diferentes territórios, sem estabelecer caminhos lineares. Pela cartografia não se considera absoluta a limitação de modelos orientados ou técnicas padrões, em razão de não considerarmos um modelo só ou a restrição de um caminho; mas traçaremos um percurso metodológico, uma pesquisa-devir, uma performance potencial, pressupondo encontros, em que as metodologias serão produzidas no decorrer da pesquisa, sejam elas abduativas, indutivas, dedutivas ou transduativas. Cremos e compreendemos as pistas como guias do cartógrafo, como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai ser produzido e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa, constituindo primordialmente um sentido de acompanhamento de percursos, implicação de processos de produção, conexão de redes ou rizomas.

Vivenciar o caminhar cartográfico, a pesquisa prazerosa e o descobrir no caminhar são as forças que nos moveram. Nessa vivência, percebemos que, no

desenrolar metodológico de partes desse trabalho, tomou corpo um raciocínio que nos serviu de indício para chegar à causa tomada como reflexão. Descortinamos que a indução, método técnico também constituinte desta pesquisa, orientou-nos na seleção de um número considerado suficiente de documentos para análise das grades curriculares de cursos de Pedagogia do Tocantins, e, a partir desses documentos, estabelecemos uma visão geral da formação do pedagogo para o ensino de gramática. Os processos indutivos definem, certamente, que a ciência parte da observação e, em grande parte da pesquisa, nosso ponto de partida foi a observação, realizando, portanto, caminhos indutivos para construção da nossa reflexão que, nesse ponto, procurou um padrão existente em todos os documentos analisados para tecer uma reflexão acerca do que, geralmente, vem sendo base de formação do professor de língua dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na indução, observando casos particulares, isolados, procuramos neles um padrão que os pudesse explicar, generalizando e fornecendo uma oportunidade de visão geral num momento em que o método dedutivo não se aplicava, por ser desnecessário ou impossível de se desenvolver fenomenologicamente (a dedução, em alguns momentos é transcendental demais para ser aplicada).

Embora, para o método indutivo, haja diversos questionamentos e críticas acerca da inferência de seus resultados, ancoramos nas palavras de Grácio (2005), para delimitar o sentido de indução que nos serviu e foi considerado suficiente e cabível à breve pesquisa documental e bibliográfica aqui realizada. Para a autora, o referido método

“se realiza levando-se em conta a totalidade dos casos particulares” (ARISTÓTELES, 1967a, 68b); o sentido da palavra indução pelo qual estamos interessados aqui é aquele [...] cuja característica mais notável é o fato de suas conclusões estarem “em algum sentido além de suas premissas, que são os fatos singulares da experiência” (KNEALE, 1952, p. 44). Nesse sentido, o significado da palavra indução pode ser apresentado pela definição dada em Edwards (1967), segundo a qual a palavra indução é usada para cobrir os argumentos não demonstrativos, nos quais a verdade das premissas, embora não acarrete a verdade da conclusão, representa uma boa razão para acreditarmos na conclusão. Classicamente, a palavra “indução” é usada para descrever uma inferência que “conduza de enunciados singulares [...] para enunciados universais” (POPPER, 1975b, p. 27). (GRÁCIO, 2005, p. 3)

Alcançada a compreensão do conceito metodológico e da aplicabilidade no desenvolvimento da breve análise deste trabalho, reforçamos que as constatações,

embora não se apresentem conclusivas, representam a reflexibilidade de uma visão possível da totalidade não analisada, ofertando-nos a possibilidade de visualizar o todo na análise de partes; além de obtermos a possibilidade da compreensão de um panorama global a partir de verificação das singularidades, de proposições universais mediante a observação de seus casos particulares.

Refletir e discorrer sobre as adversidades do ensino de Língua Portuguesa, construir um texto caracterizado como pesquisa científica, realizar a crítica e propor uma permanência reformulada do ensino de gramática, à luz de caminhos filosóficos, nos exigiu um embasamento teórico vasto, diferenciado e enriquecedor. Conscientes disso, elencamos os principais referenciais teóricos estudados para esta produção:

- Recorremos ao trabalho de Antunes (2017), com todo o seu argumento de defesa por um ensino de línguas sem equívocos e mais funcional;
- Ao livro de Neves (2017), que apresenta ponderações e estudos acerca do ensino de gramática na escola;
- Às multiplicidades pragmáticas de Deleuze e Guattari, com foco na conceituação de territorialização, desterritorialização e reterritorialização<sup>7</sup>;
- À obra de Alvarez & Passos (2009), na qual encontramos explicitações da cartografia como método de habitar um território existencial;
- Aos escritos de Costa & Oliveira (2017), que refletem sobre gramática como território em busca de reterritorializações;
- À dissertação de Lafelice (2015), que descreve, de modo profícuo, a leitura que Deleuze fez de Spinoza;

Muitos são os especialistas que se preocupam e debatem os atuais conflitos das concepções gramaticais na prática do professor; e, dentre tantas obras, há os estudos realizados por Batista (1997), Geraldi (1999), Ilari (1996), Possenti (1996), Travaglia (2003), Brito (1998) e pelos PCN (1998) que nos fundamentaram com as relevantes informações relacionadas ao ensino de língua portuguesa.

---

<sup>7</sup> Na proposta de Deleuze e Guattari, conceitua-se a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização como processos concomitantes e fundamentais para compreender as práticas humanas, para refletir problemas e buscar soluções. Para cada conceito supracitado há componentes, agenciamentos e intensidades que cabem significativamente para refletir e conceituar cada processo concluído, em andamento ou ser desenvolvido nos ambientes de ensino escolar.

Vimos que o que constitui e o que dá coerência a esses estudos vão desde os objetos focados nas aulas de português (entre eles, a gramática e a produção de textos), até os verdadeiros objetivos do ensino de língua portuguesa. Nessas investigações, colhemos ainda, como resultados, a afirmação do quanto a prática é resultado da formação acadêmica e dos pontos de vista sobre o fenômeno da língua e sobre o papel do ensino. Dessa forma, percebemos que,

“dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas giram em torno da designação ‘português’ e assim faz sentido querer saber o que se ensina ao ensinar essa disciplina”. (BATISTA, 1997, p.4)

Assim, as concepções que influenciam as práticas infrutíferas, as práticas inadequadas, as adversidades geradas pelas concepções equivocadas, as práticas incongruentes, a necessidade de novos afetos, dentre outros problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa, são os principais assuntos que constituíram a produção desse trabalho que, para ser estruturado, foi dividido em partes dispostas da seguinte forma:

- ❖ Capítulo 1: Introdução - aqui discorremos sobre a apresentação inicial do trabalho, enfatizando os objetivos e os métodos percorridos para a construção da pesquisa.
- ❖ Capítulo 2: As adversidades geradoras das pesquisas – no qual abordamos as adversidades que nos inquietaram para a produção deste trabalho, refletindo sobre a existência, sobre as causas e sobre as consequências dos problemas recorrentes com o ensino de língua portuguesa; assim, analisamos brevemente a composição curricular da formação acadêmica do pedagogo, no intuito de refletir sobre a existência e sobre a suficiência (ou não) de embasamento inicial para que o profissional ensine satisfatoriamente a língua portuguesa e os conteúdos gramaticais que subsidiam o conhecimento da normatividade padrão da língua;
- ❖ Capítulo 3: Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização em Deleuze e Guattari – capítulo no qual conceituamos os termos que orientam nossa pesquisa e pelos quais nos aportamos para argumentar a língua portuguesa como território, as lacunas no ensino como desterritorialização e

as novas ações como reterritorialização necessária. Nesse, apresentamos os estudos sobre os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, e observamos que, para os autores mencionados, o termo território se aplica para além de apenas um espaço geográfico, abrangendo, na Filosofia, os âmbitos relacionados às vivências e à subjetivação. Na mesma linha de consideração, a desterritorialização, como rompimento de valores tanto simbólicos como concretos, está ligada ao pensar, ao criar, ao influenciar e ser influenciado nos meios cultural e social em que vivemos.

- ❖ Capítulo 4 – Reflexão propositiva para um ensino imanente dos conteúdos de gramática da Língua Portuguesa – a necessidade de busca do devir (a)gramatical – levantamos reflexões para construção de um novo pensar e da instigação para o não desistir em relação ao labor de ensinar os conteúdos gramaticais. Dentro da conscientização de que toda crítica deve ser propositiva, produzimos o Capítulo 4 com o intuito de apresentar propostas de ações embasadas em teorias focadas num ensino diferenciado, produtivo, rizomático, multi e transdisciplinar. As considerações que propusemos são desejos de construção de novos rumos para o ensino de Língua Portuguesa, na busca por alcances mais frequentes de sucessos de aprendizagem.

Em síntese, este trabalho buscou refletir as adversidades presentes no ensino de gramática provocadas, especialmente, pela estigmatização dos conteúdos e pela visível lacuna na formação dos pedagogos para o ensino de língua. No contexto deste trabalho, representamos, principalmente, o nosso anseio por uma melhor transmissão (ou mesmo por outra transmissão) dos conteúdos gramaticais, que contemple uma educação horizontal, implicando práticas de ensino e aprendizagem com auxílios múltiplos, despertando o interesse e estabelecendo encontros afetuosos e necessários com o uso padrão da língua portuguesa.



## 2 AS ADVERSIDADES GERADORAS DA PESQUISA

Para quem falo neste livro? Para os professores de línguas? Para os professores de português? Para o público em geral, ou seja, para qualquer pessoa que se preocupa (ou se inquieta) com as questões de gramática e de seu ensino na escola? É. É para esse *público em geral*. Seja professor ou não; seja um profissional que lida diretamente com a linguagem (como os profissionais que escrevem, que leem, que fazem da palavra seu instrumento de trabalho) ou não; seja estudante ou não. Não importa. Queria que qualquer pessoa pudesse parar um pouco para pensar, com olhos de amplidão, nessas coisas da linguagem, da língua, da gramática. (ANTUNES, 2017, p. 17)

A maioria das pessoas, realmente, não tem parado para pensar, nem mesmo de forma simples, nas questões relacionadas à linguagem, menos ainda nas demandas linguístico-gramaticais, desde sempre, e cada vez mais, tão necessárias de atenção. Alargando ainda mais a problemática, é visível que o ensino de Língua Portuguesa e o contato com os estudos gramaticais, nos últimos anos, têm repercutido de forma pouco ou nada positiva nas pessoas, no que se refere às perspectivas de ampliação do conhecimento, domínio no uso linguístico-gramatical e valorização da linguagem, da língua, de gramática<sup>8</sup>, da normatividade<sup>9</sup> em sua complexidade, com “um olhar respaldado pela investigação das ciências da linguagem” (ANTUNES, 2017).

Não obstante, “a crise por que passa a educação do Brasil no geral, e o ensino de língua portuguesa em particular, é um fato conhecido por todos” (KERSCH & FRANK, 2009), e comprovado em qualquer diálogo mínimo que se proponha a um professor no Brasil e, ainda, pelos dados divulgados após cada aplicação de avaliações oficiais (como ENEM, Prova Brasil etc.), nas quais o desempenho dos

---

<sup>8</sup> “Sabemos que é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina **gramática**, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grade curricular escolar, especialmente nos graus iniciais” (NEVES, 2015). Em razão disso, objetivamos tratar “gramática”, em todo este trabalho, de forma abrangente por entendermos serem todos os tipos de gramática complementares uns aos outros, não podendo ser escolhido e isolado apenas um dos tipos de gramática para compor um ensino de experimentações e vivências múltiplas.

<sup>9</sup> Pensamos a normatividade além de um sentido orientador, como um conjunto maior de normas; tudo que envolver normas; ou seja, a multidisciplinaridade existente na normatividade; pretendemos, ainda, referir aqui não apenas a interdisciplinaridade existente na noção de norma, mas também a duplicidade de sentidos que pode ser percebida dentro de cada uma das disciplinas em que intervêm. Logo, a intenção é atentar-nos a um âmbito mais geral da natureza, a princípio restritiva, do que chamamos por norma.

participantes, há tempos, não tem alcançado um nível satisfatório para se considerar de qualidade o aprendizado adquirido<sup>10</sup>.

Percebemos ainda, em tudo isso, um agravamento ao misturar-se a esse contexto uma significativa confusão trazida pelas distintas teorias que têm adentrado às escolas, mas que não têm conseguido chegar ao entendimento do que são, de fato, variações linguísticas e do que sejam realmente desconhecimentos em relação à língua, à linguagem, à gramática. Diante dessas novas propostas trazidas às escolas, a partir do século XX, em proposição da mudança no ensino considerado excludente, consideramos adversidade o fato de, como nos aponta Santos (2009),

os professores de Língua Portuguesa ficarem sem saber o que fazer: ensinar a gramática tradicional, buscando assim a homogeneidade padronizada e desprezando a heterogeneidade lateral ou desenvolver um ensino que possibilite escolher a língua funcional adequada a cada situação comunicacional. (SANTOS, 2009, p. 13)

A autora ainda complementa:

Não é de hoje que o ensino de Língua Portuguesa está vivenciando essa crise. Devido aos estudos realizados no campo da linguística, os quais possibilitaram uma nova visão de ensino da língua, “explodiu uma reação ao que se convencionou chamar pejorativamente *tradicionalismo*, e a mudança – que se fazia necessária em vários pontos – acabou por produzir resultados desastrosos” (BECHARA, 1993, p. 9). (SANTOS, 2009, p. 11)

Embora a necessidade de transformação seja evidente, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem enfrentado uma série de problemas quanto à forma de abordagem de seus aspectos gramaticais e, ainda, em razão de as soluções recorrentemente não se efetivarem de fato em procedimentos didáticos relevantes e eficazes. Esse ensino nas escolas – ambientes-base para as formações quanto ao uso padrão da língua – tem passado por grandes fases de desorganizações que, inevitavelmente, constroem grandes desafetos dentro dos contextos escolares, criando pelo menos dois grupos de professores: de um lado, os transmissores de um ensino tradicional de gramática, às vezes por defenderem, às vezes por desconhecerem outra prática; e, de outro lado, os que defendem que o estudo da

---

<sup>10</sup> Pela escala do MEC, ao final do ensino fundamental, período mais ou menos equivalente ao avaliado pelo Pisa, apenas 2,9% dos estudantes têm aprendizado considerado adequado em Língua Portuguesa (Agência Brasil, 2018).

normatividade é desnecessário, importando exclusivamente a comunicação, desconsiderando a função social, política e formativa proporcionadas pelos estudos gramaticais, inclusive para aquisição de maiores desempenhos na comunicação. Essa divisão de pensamentos para uma mesma prática pedagógica resulta em confusões que, transferidas aos alunos, instalam insegurança e desinteresse no ensino em questão.

Para iniciarmos uma reflexão com caracterizações, podemos ver que, nas relações sociais, familiares ou escolares, é muito frequente observarmos as inquietações provocadas pela inexpressividade, pelos usos incoerentes ou por desconhecimentos básicos de uma significativa parte de brasileiros ao lidar com os conteúdos objetos de ensino e de uso da Língua Portuguesa. Dentre vários outros exemplos existentes acerca de dificuldades provocadas pelas inadequações<sup>11</sup> com o uso da língua dentro de uma normatividade esperada, podemos citar que, mesmo não possuindo grandes conhecimentos acadêmicos, é comum a cena de uma mãe expressando: “– Esse menino escreve tudo errado!”, ao corrigir a tarefa de um filho; é habitual também a declaração de professores elencando “a falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno”, como mostra uma pesquisa de Herreira (2000), para evidenciar os problemas que levam à má qualidade dos textos produzidos na escola; é possível, ainda, que um professor de qualquer fase do ensino quando, porventura, produza discursos ou textos com recorrentes e numerosas inadequações quanto do uso padrão da língua, dificultando significativamente a compreensão comunicativa, seja possivelmente observado de forma negativa por seus alunos, ouvintes ou leitores, provocando assim, insegurança quanto ao que ensina e dificuldades de atenção e absorção de suas falas ou escritas.

As situações exemplificadas são comuns e existem juntamente com outras tantas mais. Assim, está evidente que, embora sejamos falantes da Língua

---

<sup>11</sup> Optamos em assim nomear os desvios com a intenção de enfatizar o território ao qual nos referimos, nos delimitados: o uso padrão da língua portuguesa; e, ainda, por vermos uma considerável concordância com o que dizem SILVA & ALVES in BORTONI-RICARDO *et al.* (2018, p. 47), “como afirmam Celso Ferrarezi Jr. e Iara Maria Teles (2008), não é recomendável utilizar a expressão “erro gramatical” para todo e qualquer desvio da norma dita “padrão”. É mais conveniente falar em erro gramatical apenas quando a *escrita* – na sua variante mais monitora – for tomada como referência [...] A expressão “erro gramatical” só deveria ser utilizada em referência à língua falada quando o enunciado fosse ininteligível, devido a erro de pronúncia, de seleção da palavra ou de estruturação sintática da frase. Ocorria um erro gramatical apenas quando o sentido da frase ficasse truncado. Qualquer outro desvio da norma-padrão na fala deveria ser considerado, no máximo, inadequação ao contexto linguístico”.

Portuguesa/Idioma do Brasil e que também nosso processo de alfabetização e de letramento seja em nossa língua nativa e, para muitos, os anos de escolaridade não sejam poucos, estudando a Língua Portuguesa por anos, encontram-se aqueles em que a competência comunicativa ainda apresenta deficiências que podem ser apenas no campo da escrita, mas também na escuta, na fala e/ou na leitura.

Não coincidentemente, observamos que, em todos os exemplos acima citados, os questionamentos se dão pelas inadequações cometidas quanto a uma normatividade existente na Língua Portuguesa, ou seja, um padrão mínimo de uso da língua que faz com que todos os falantes/escritores tenham uma ancoragem, um ponto de partida para estabelecer uma comunicação de forma compreensível e comum a todos; desse modo, percebemos que tais inadequações, ao dificultar a compreensão do que se fala/escreve, ouve/lê, suscitarão, no mínimo, incômodos ou reclamações por parte do interlocutor.

Essa percepção, que deseja sempre uma efetiva compreensão e fluidez dos discursos e textos (do que se ouve ou do que se lê), principia-se da existência, em cada indivíduo, de conhecimentos prévios – por mínimos que sejam – de um padrão de uso da língua da qual faz uso, foi alfabetizado e é participante; se dá, para uma grande maioria de ouvintes e leitores, de forma, às vezes, até mesmo inconsciente, não acadêmica, mas por haver, já desde os primeiros aprendizados da língua materna, a presença imanente da gramática de um uso padrão da língua existente na base de qualquer aprendizado e produção de fala e escrita.

Partindo do todo para a parte (ênfase desta produção), ou seja, partindo da noção de língua para gramática, ponderamos que, entre as adversidades geradoras de um ensino de Língua Portuguesa ainda improdutivo, vivenciado até os dias atuais, um princípio da problemática se estabelece por um desconhecimento da concepção de gramática como parte da língua; e não como toda a responsável pela língua. Uma gramática é apenas um dos componentes de uma língua, que se constitui ainda com outros elementos, como veremos no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Componentes constituintes de uma língua

1. um léxico	que inclui o conjunto de palavras, ou, em termos mais correntes, o vocabulário da língua;
--------------	---

2. uma gramática	que inclui as regras para construir palavras e sentenças da língua;
3. a composição de textos	que inclui recursos de textualização;
4. uma situação de interação	que inclui normas sociais de atuação.

Fonte: Antunes (2017, p. 40 e 41).

É de fato uma ingenuidade acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática; e, mais ainda, de que a gramática é fonte de todo saber de uma língua. São, certamente, duas crenças que dificultam significativamente o ensino de gramática, por dar-lhe mais responsabilidade do que a que deveras deve ter e, conseqüentemente, atribuindo grande parte do fracasso de um amplo ensino de língua a apenas um de seus componentes: a gramática. Os problemas se constituem justamente em razão da prática de um ensino fragmentado – que desconhece o ensino de língua como esse todo formado por partes essencialmente importantes – que tem sido vivenciada nas escolas. Nesse ensino, língua e gramática se dividem, construindo e reforçando o desacerto de conceber gramática como algo fora da língua, das funções linguísticas, da comunicação; ignorando, assim, a prerrogativa de que, como nos afirma Neves (2015):

a criança tem uma consciência muito forte da sua língua e reflete sobre ela, mas, como aponta Slama-Cazacu (1979, p. 82), pelo modo de tratamento que tradicionalmente tem direcionado o trabalho escolar com a linguagem, desde a pré-escola a criança é instada a “desaprender” o pensar sobre a língua. Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem [...] (NEVES, 2015, p. 18).

Todos os contextos desfavoráveis aqui esboçados e outros mais que persistem nos ambientes de ensino e em muitas situações de uso inadequado e/ou incompreensível da língua, fazem-nos ampliar uma preocupação e reflexão sobre os desdobramentos das questões do ensino que influenciam, de forma positiva ou

negativa, todo um pensar e agir da sociedade em relação à língua e, conseqüentemente, ao aprendizado e à compreensão da gramática. Porém,

A dificuldade de se propor para o grande público (e mesmo para o público letrado) o debate sobre a gramática reside também no fato de, em geral, as pessoas acreditarem que as questões linguísticas não lhes dizem respeito, “não tem nada a ver” com suas atividades profissionais, com suas relações familiares, com suas interações nos diferentes grupos sociais que atuam. Questões linguísticas, dizem, “são questões para professores de línguas ou para gramáticos. Não nos pertencem” (ANTUNES, 2017, p. 16).

Todavia, nessa linha de consciência e reflexão, obtida a partir dos exemplos acima e da fala de Antunes (2017), observamos que todos – desde a mãe do aluno, o aluno, o professor, até os usuários habituais – estão indubitavelmente envolvidos com as questões da língua, de um modo consciente ou não. Dessa maneira, fica evidente que todos temos razões concretas para atentarmos ao desejo de Irandé Antunes (2017, p. 17): “parar um pouco para pensar, com olhos de amplidão, nessas coisas da linguagem, da língua, da gramática”.

A leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos orienta o que segue:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimentos. (BRASIL, 1999, p. 104)

É tempo cada dia mais de refletirmos e agirmos para solucionar os equívocos que assolam o ensino de Língua Portuguesa, podendo iniciar compreendendo que o uso de determinada língua, como fala Antunes (2017), constitui mais que um fato isolado, uma vez que o cidadão a utilizará em todos os momentos de sua vida, nas relações de trabalho, sociais, familiares, nos momentos de lazer, de construção de identidade, de produção de subjetividades etc. Sendo esse uso imanente à condição de ser humano, mais do que simplesmente um episódio linguístico, gráfico ou um simples exercício prático de emissão de sinais; a língua constitui para o indivíduo um quadro amplo e indispensável de comunicação, sobrevivência e evolução humana.

E, dentro dessa indispensabilidade e uso coletivo tão abrangente da língua para os seres humanos, entendemos gramática como um dos componentes da língua que se posiciona como instrumento de construção de direcionamentos para

os momentos de assimilação, aquisição e compreensão; para o ato de ensinar e aprender; para todos os contatos do indivíduo com os usos da língua que serão levados por todos os dias de sua vida. Assim, evidenciando a amplitude de uma língua, entendemos que há a relevância de ser constituída também por uma normatividade, uma organização que norteará e encaminhará o ensino e aprendizagem da língua oficial de um país. No entanto, “lamentavelmente, a escola não tem propiciado a descoberta dessa amplitude e dessa relevância. A linguagem e as questões linguísticas despertam apenas muito pouco interesse e quase nenhum fascínio” (ANTUNES, 2017, p. 16-17).

As palavras de Antunes (2017, p. 21) afirmam-nos sobre a questão da amplitude da língua quando a autora argumenta que o uso de determinada língua “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas”. Vejamos que essa amplitude dos valores de uma língua torna o processo de ensino muito propício para os argumentos de sua funcionalidade e, ao compreender a utilidade e riqueza de usos da língua, a possibilidade de despertar no indivíduo o interesse por aprender, compreendendo a função, torna bem mais viável e coerente o ensino e mais proveitosa a aprendizagem.

Mais adiante retornaremos ao assunto, mas já cabe aqui ressaltarmos que uma das grandes adversidades geradas está pautada na pressuposição de um ensino vertical<sup>12</sup> que desconsidera as maiores necessidades para qualquer processo de aprendizado e aprendizagem: o afeto e o interesse; não havendo o afeto na transmissão de conteúdos e o interesse pela produção de conhecimentos, que respaldam a construção de uma relação produtiva, não existirá, portanto, o crescimento do indivíduo em muitas áreas essenciais, tais como, na comunicação, no acesso à informação, na expressividade rendosa e na defesa inapelável de seus pontos de vista ou numa maior partilha e construção de visões de mundo e compreensão da sociedade.

Infelizmente, os problemas relativos aos déficits na aquisição, assimilação e uso da normatividade padrão pelos falantes da Língua Portuguesa, que existiam quando a causa era atribuída ao ensino limitado apenas à gramática normativa – no

---

<sup>12</sup> Consideramos vertical o ensino imposto por sistemas superiores, desconsiderando a multiplicidade de saberes e as intensidades conectáveis de um ensino horizontal em que todos os envolvidos podem e devem participar;

modo tradicional e no sentido negativo da palavra<sup>13</sup> –, continuam a existir, apesar das mudanças defendidas e propostas por tantas novas teorias de ensino e aplicadas na grande maioria dos ambientes sociais de educação e ensino.

Refletimos sobre a necessidade de uma mudança de postura que repense de forma continuada sobre as práticas educacionais, não generalizando os problemas aos conteúdos, em virtude de compreendermos que a gramática tem suas funções no ensino de língua, mas que há uma “atitude de negação desses pontos de vista, como se fosse possível ignorar uma das vertentes básicas da língua: sua feição padronizadora e normativa” (SANTOS, 2009). Vejamos, por exemplo, que a gramática (como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua) é simplesmente indispensável, como clarifica Antunes (2017, p. 26); “nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática”. No entanto, concepções equivocadas do que significa ser um ensino eficiente difundiram, dentre outros mal entendidos, a ideia de que qualquer estudo de gramática da língua deveria ser abandonado em favor de foco exclusivo na interação que fizesse sentido ao aluno.

Dentro desse cenário de dúvidas, o que as práticas de ensino conseguiram oportunizar foi a criação de uma geração de aprendizes de línguas que se comunicam muito mal na língua aprendida, seja na fala ou na escrita, mesmo considerando o mínimo possível de cobrança – produzir um sentido e proporcionar uma compreensão nos atos de comunicação de fala ou escrita (com o mínimo de conhecimento gramatical possível de ortografia, pronúncia, concordâncias nominal e verbal, por exemplo). Sendo assim, o que vem ocorrendo é que, “quando se sai da escola, se sai muito mais confuso, com uma visão de língua deturpada, reduzida e falseada, terreno muito propício à gestação de preconceitos e de simplismos incabíveis” (ANTUNES, 2017).

Concordamos com a autora quando relata, em muitas de suas falas, a ineficiência do ato de decorar regras gramaticais. Decorar regras gramaticais, sem que as compreendamos na sua produtividade para a construção das expressões

---

<sup>13</sup> Quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, a palavra tradicional diz respeito ao que é considerado fechado, limitado, ultrapassado para as necessidades de ensino-aprendizagem dos dias atuais. Embora os significados social e dicionarístico da palavra tradicional sejam mais abrangentes e englobem significados positivos, quando a denominação “tradicional” está relacionada ao ensino de língua tem sentido, geralmente, restrito e negativo, utilizado para delimitar um período ou modelo de ensino restrito e de transmissão opressora e ineficaz dos conteúdos;



escritas e orais, continuará sendo perda de tempo e de energia mental, em qualquer situação de ensino/aprendizagem de um uso padrão da língua.

É, portanto, relevante e propício ainda e cada vez mais, refletir sobre como a língua tem sido ensinada na escola e pensar acerca de novos tratamentos, de novas práticas e de novos olhares para o ensino de Língua Portuguesa; sem desconsiderar o que de fato é primordial e precisa continuar compondo o currículo. Assim sendo, é fundamental considerar sobre algumas proposições em uso nas práticas educativas que, apresentadas como inovações, desterritorializam o ensino de Língua Portuguesa; contudo, não o reterritorializam com efetividade. Dentro dessa reflexão, a pretensão é discutir caminhos para a prática do ensino de gramática: traçar um território na própria desterritorialização de forma a alcançar um ensino transculturalmente rizomático e com uma culturalidade padrão.

A compreensão do mundo a partir da perspectiva rizomática nos proporciona um imenso salto na relação com os saberes, na maneira como os saberes se apresentam e esta mudança não isenta o processo formativo do ser humano, não ignora as constantes transformações por que passa o homem em sua Paidéia, principalmente quando existem mudanças paradigmáticas na base desta própria formação. (SOUZA, 2012, p. 253)

Diante da necessidade de deiscências cognitivas em virtude das constantes transformações da sociedade e dos anseios formativos do ser humano, almejamos, como defende Erikson (1993), pensar em posturas cooperativas entre os ensinamentos de disciplinas que possam enriquecer e dar funcionalidade ao ensino de gramáticas, com diálogo aberto, por isso tentaremos não nos limitar a mostrar o quê e como algo está ocorrendo, mas também como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor.

Bagno (2011), em suas colaborações, argumenta que é preciso “levar o aluno a refletir a língua que fala, conhecer melhor essa língua, que constitui parte essencial de sua identidade para que se comunique consigo mesmo e com os outros e para conhecer o mundo” (BAGNO, 2011, p. 219). Sobre a fala de Bagno, Contri *et al.* (2014) expõem o que segue: “concordamos plenamente com o autor, entretanto, existem determinadas regras gramaticais a serem seguidas para facilitar o entendimento da estrutura linguística, principalmente no que se refere à transposição da oralidade para a escrita” (CONTRI *et al.*, 2014, p. 3).

Em face dessas distintas posições, descortinamos que, seja na leitura dos estudiosos da área, seja na observação das práticas pedagógicas, é surpreendente quando reconhecemos os diferentes olhares, concepções e ações daqueles que lidam com a língua, com o ensino, com os conteúdos gramaticais, particularmente. Nessas observações e estudos, vemos que ora a língua é vista como objeto de ciência, ora é vista por olhares míticos que cristalizam verdades irrefutáveis. Percebemos nessa distinção de olhares, sobretudo, uma tendência à redução, à simplificação dos fatos linguísticos na escola, na concretização das atividades. Os preconceitos linguísticos, as deficiências de ensino e de aprendizagem se fortalecem numa redução dos conteúdos gramaticais, esses tão necessários para auxílio na compreensão da estrutura da língua. Sendo assim, de uma escolha pela simplificação do ensino de língua provêm os equívocos que “alimentam os programas irrelevantes e as práticas inadequadas de ensino, sobretudo quando se desembarca na plataforma da gramática” (ANTUNES, 2017). Obviamente, numa ótica que percebe a língua de modo desconexo, muito mais pérfidos, simplificados e reduzidos serão os olhares para a gramática.

Os equívocos logo acima referidos cobrem uma área extensa, pois vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, *basta estudar gramática* (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática*. (ANTUNES, 2017, p. 22)

Em razão dessas controvérsias, fracassos são produzidos nesse ensino de teorias, olhares e ações distintas e desconexas com a realidade e, em função da divulgação e das consequências desses fracassos, “é relativamente grande o número de estudos que vêm preocupando com a natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem” (NEVES *apud* SANTOS, 2009, p. 21), e muitas discussões de especialistas – ou mesmo não especialistas – surgem a todo o momento em livros, entrevistas, periódicos, artigos, reuniões de professores etc. Nessas discussões, “um dos pontos especialmente em foco é o tratamento da gramática, e o tom das avaliações daquilo que se tem proposto e se tem conseguido é geralmente de crítica e de desolação” (NEVES *apud* SANTOS, 2009, p. 21).

O que vemos é que, muitos dos debates feitos na mídia impressa e televisiva, têm adotado uma postura de instigar apenas a abolir os conteúdos

gramaticais do ensino. Vemos, ainda, que essas inconsistentes inquietações midiáticas têm considerado, de antemão, os conteúdos – e não os métodos de ensino – como culpados pelos fracassos do desempenho linguístico nas produções da maioria dos alunos, adotando uma perspectiva baseada nas coletas de informações das situações de uso e ensino radicais e improdutivos dos conteúdos gramaticais e, a partir daí, considerando ser a solução simplesmente não ensinar gramática. Desejamos instigar um posicionamento complexo, e não simplista, diante do ensino de Língua Portuguesa, para isso, as palavras de Antunes (2017) representam significativamente a nossa pretensão que se resume em:

trazer para o debate público a questão da gramática e de seu ensino na escola. Na verdade, isso tem sido feito na mídia impressa e televisiva. Só que, em geral, nessas situações, tem-se adotado uma perspectiva baseada na correção de erros ou em questões muito pontuais, que se resolvem facilmente, com explicações gerais, simplistas, *simplificadoras* e pouco fundamentadas. Minha pretensão aqui é outra: quero que as pessoas possam ter acesso a *um olhar diferente sobre a gramática*, um olhar respaldado pela investigação das ciências da linguagem. (ANTUNES, 2017, p.15)

Instigamos o pensar, o debater e o agir a gramática como um instrumento de direcionamento, um mínimo de contorno, de território existencial necessário de ser construído dentro do ensino de língua, de forma que a gramática seja uma morada que possa funcionar como ancoragem e proteção contra o caos; afinal, “é preciso um pouco de cais no caos. Um porto que ofereça conforto. Nem só de desmedidas vive o criador, nem só de excessos vive o afirmador, nem só de esquizos vive o imanente, nem só de fluxos vive o rizoma” (TRINDADE, [2019]). Em Deleuze e Guattari, filósofos que embasam grande parte da nossa proposta, essa morada é percorrida por movimentos constantes de desterritorialização e reterritorialização, consideração que nos coloca em posição de debater um ensino de gramática como território de movimentação, de mudanças contínuas, de enriquecimento vasto, de vivências múltiplas, ou seja, distinto das concepções de ensino de gramática como algo estático, engessado, sem possibilidades de experimentações.

O ensino, a escola e o professor que adotam uma postura vertical e negativamente tradicional, ao lidar com os conteúdos de gramática, não pressupõem essas implicações com o mundo, essa movimentação possível, esse campo de experimentações; dessa forma, o profissional está se descomprometendo com sua

função primordial de professor de língua e desenvolvendo, portanto, um ensino deficiente, improdutivo e desconectado com a realidade do indivíduo.

Numa sociedade cada vez mais competitiva, exigente e seletiva, estar linguisticamente preparado e alcançar bons resultados nos contextos sociais são anseios de alunos que já conseguem perceber e já vivenciam as expectativas desses ambientes.

Sabe-se que o aluno é fruto do seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como lhe é possível participar. A escola contribui para determinar o tipo de participação que lhe caberá na sociedade. É importante que o ensino de gramática seja conhecido também dos que já são tão excluídos de conhecimentos científicos e tão manipulados. (TEIXEIRA e BOTASSINI, 2014, p. 4)

Para suprir esses anseios, defendemos a permanência reconstruída do ensino de conteúdos gramaticais, vinculados a um trabalho pedagógico que mais urgentemente possível possa auxiliar o aluno a dizer e escrever o que internaliza de modo coerente, interessante e adequado em relação à normatividade padrão da Língua Portuguesa; afinal, há, mesmo nas concepções dos linguistas, uma atitude que

é também frequente - se não absolutamente consensual - que se reconheça a vantagem - se não a necessidade - de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão valorizado da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares. (NEVES, 2017, p. 17)

## **2.1 Sobre causas e consequências da estigmatização do ensino gramatical**

A palavra regra, usada nas definições mais comuns, é traduzida como uma espécie de lei que dita, impõe; condenando, portanto, o que é errado. Já na perspectiva científica, “regra” é aquilo que expõe uma regularidade (BAGNO, 2008). Não havendo, em todos os contextos de ensino, uma clareza de entendimento dessas duas definições dadas à palavra regra, pensamos que o estigma com o ensino de língua inicia-se pela ótica completamente voltada para observar a normatividade como imposição, em primeiro lugar, inexistindo a compreensão da

regulamentação trazida pelas gramáticas como algo profícuo, enriquecedor, norteador para o ensino e aprendizagem, especialmente da parte teórica da língua.

Assim, vemos que o modo como o ensino se desenvolve, o tratamento dado à disciplina de Língua Portuguesa e os conceitos atribuídos às práticas de ensino da língua são produtores de uma estigmatização que vem crescendo ao longo dos tempos, ao ficarem visíveis as consequências trazidas por um ensino de conteúdos gramaticais totalmente limitado, restrito às nomenclaturas e não preocupado com a relação teoria/prática com a qual, fundamentalmente, deveria se relacionar. Em “Língua e liberdade”, Luft discute a maneira tradicional e errada de ensinar a língua materna, enfatizando o que vemos como causa da estigmatização construída no ensino de Língua Portuguesa: “a obsessão gramatical está bem presente nas aulas de Língua Portuguesa” (LUFT, 1994), de modo que, uma visão permanentemente distorcida relacionada ao ensinar a escrever e a falar certo, condena o ensino de gramática a ocupar o lugar de culpado pelos fracassos no aprendizado do uso padrão da língua e de todos os conhecimentos amplos possíveis de serem adquiridos na disciplina de Língua Portuguesa.

Em dias atuais, inúmeras causas podem ser apontadas como responsáveis pelo desvirtuamento do ensino de gramática, desde as distintas teorias existentes e ainda não comprovadamente eficientes, que confundem e tumultuam o ensino, até o despreparo dos profissionais em educação, que obtiveram uma formação ainda nos moldes classificados como tradicionais – ou nem isso – e deparam com uma realidade complexa em sala de aula, que exige um preparo, uma formação, uma conscientização e uma sensibilidade transdisciplinar para as atuais necessidades de inovações em relação ao ensino do uso padrão da língua.

O que temos é uma grande maioria de alunos finalizando o Ensino Fundamental sem o domínio mínimo necessário do uso padrão da língua, sem habilidades comunicativas eficientes, sem segurança e preparo linguístico-gramatical considerados suficientes para o mercado de trabalho, para uma continuação fluida de formação acadêmica, para a prática de fala e escrita com considerável competência exigida no padrão formal valoroso ao cidadão letrado.

Cientes de que a desaprovação do ensino de gramática pode ter início nos modos como esse ensino vem sendo repassado; e, mais cientes ainda, de que a formação do pedagogo pode não estar suficientemente condizente com a

necessidade tão ampla da função de professor de todos os anos do Ensino Fundamental, neste escrito, preocupamo-nos e refletimos sobre a abordagem inadequada, especialmente teórico-estrutural, sobre disciplinas de gramática e sobre o modo como o espaço dessas disciplinas é reduzido nos cursos de Pedagogia, o que reflete negativamente na formação e, conseqüentemente, na prática pedagógica desses profissionais que serão responsáveis pelo ensino de língua em toda fase I do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que discutir sobre causas e conseqüências, buscando um direcionamento para o auxílio de novas possibilidades de construção de um ensino produtivo, especialmente para alunos em fase inicial, não implica apontar os pedagogos como culpados (ou únicos culpados) dos fracassos nos trabalhos com os conteúdos gramaticais. Entendemos que os profissionais responsáveis por essa etapa de ensino são vítimas de uma formação ainda pouco contemplada para o ensino de língua padrão. Preocupamo-nos com um processo de ensino escolar que tem como função precípua ensinar a língua padrão<sup>14</sup>, porém, sendo constituído de um sistema (incluindo recursos materiais e humanos) não suficientemente consciente e competente para propiciar um ensino estimulante e mais produtivo.

Dentre os numerosos motivos causadores, conversemos sobre a grande dificuldade dos professores em adquirir e desenvolver metodologias de ensino sobre conhecimentos básicos de gramática. Vê-se que, muito embora os professores sejam instigados a aderir às novas teorias e concepções conceituais e metodológicas para o ensino, uma boa parte deles ainda denunciam, no momento de aplicar essas novas perspectivas, muitas incertezas nas crenças e conhecimentos dos paradigmas aprendidos, deixando evidentes alguns despreparos quanto ao conhecimento estrutural e funcional da gramática padrão e, portanto, inabilitados a uma experiência de ensino com maiores chances de obtenção de qualidade nesta área.

Percebemos, como conseqüências, a existência de diversos problemas com o aprendizado de Língua Portuguesa. Dentre as causas, que também são diversas, está o desconhecimento do pensar e do agir em relação à língua; sobretudo,

---

<sup>14</sup> Neves (2015) explica o que nos serve de argumento, dizendo “considero, como ponto de partida, que a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática” (NEVES, 2015, p. 18).

compreendendo cada constituinte que a compõem, sem redução ou fragmentação dos fatos linguísticos, como tem sido trabalhado nos últimos anos na maioria dos ensinos escolares. Há uma amplitude na língua, sendo a gramática uma parte dessa amplitude, que, se proficuamente trabalhada, pode sanar muitas consequências advindas das práticas descontextualizadas.

Na escola, é primordial que isso seja esclarecido antes e durante os processos de ensino. Quando falamos em gramática, podemos estar falando sobre vários tópicos: a) regras que definem o funcionamento de determinada língua; b) saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua ou gramática internalizada; c) regras que definem o funcionamento de uma determinada norma; d) perspectivas de estudo das distintas áreas gramaticais dentro de uma língua; e) uma disciplina escolar; f) ou, ainda, de livros, como “A Gramática de Ataliba Castilho”.

Reafirmamos que, por muitas razões, diz-se que não existe língua sem gramática; e essa é imanente à língua. Dessa maneira, defendemos a presença do ensino gramatical para completar/aperfeiçoar/enriquecer o ensino da língua; o que não defendemos é a restrição somente ao ensino de gramática ou, ainda, a transmissão de conteúdos sem construção de conhecimentos. Fazer com que a aprendizagem aconteça para uma aquisição ampla do sentido complexo de língua, de todos os seus constituintes, de todas as suas possibilidades, incluindo bem e por igual, de forma prazerosa e funcional, os conteúdos gramaticais.

## **2.2 Influências da formação acadêmica, das concepções gramaticais e o exercício profissional no processo de ensino e aprendizagem de gramática – concisa análise de matrizes curriculares de formação de pedagogos**

Os construtos teóricos discutidos nesta seção têm como objetivo situar a pesquisa acerca das concepções que envolvem o ensino de gramática ao longo dos anos, bem como fundamentar uma sucinta análise das matrizes curriculares selecionadas em cursos de Pedagogia (principal formador de profissionais para os anos iniciais). Porém, de acordo com o propósito maior da pesquisa, continuaremos

nossa ênfase nas discussões voltadas para a necessidade de um ensino de gramática mais diagramático, visto ser esse o nosso principal objeto de estudo.

Rememorar a história nos auxilia a construir uma linha de compreensão dos resultados que possuímos na contemporaneidade. De forma breve, iniciamos esse recorte histórico ressaltando que a questão da formação acadêmica entra em perspectiva diante das apreensões que resultaram do término da Segunda Guerra Mundial; quando, segundo as considerações de Gatti e Barreto (2009), reconheceu-se que, na mente das pessoas, residia a esperança para o advento de cenários de maior plenitude democrática e cidadã. Nessa esperança, a educação e, por conseguinte, o professor haveriam de se elevar como prioridades da política educacional de todas as nações e, assim, surgiu o objetivo de produzir um documento de referência sobre a questão docente.

Desde a criação da UNESCO, em 1945, o desafio da profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da Organização em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão. (GATTI e BARRETO, 2009)

A essência do ensino da Língua Portuguesa é constituir a competência comunicativa, ou seja, propiciar o domínio da oralidade e da escrita, em especial, na modalidade padrão; desta forma, há a evidente necessidade de o pedagogo<sup>15</sup> possuir formação e competências pedagógicas para o ensino gramatical – base da normatividade padrão – em razão de existir uma clara evidência de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência do ensino, de modo

---

<sup>15</sup> Segundo os pressupostos legais estabelecidos pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, Artigo 2º, o curso de Pedagogia aplica-se à formação inicial do profissional para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Diante da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência desde 25 de junho de 2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para os próximos 10 (dez) anos da Educação, entre essas o incentivo ao prazo final para admissão de professores com formação final em Nível Médio, a demanda para atualização curricular se deu em grande escala, especialmente na Graduação em Pedagogia, de modo que se convencionou afirmar que o docente do chamado Ciclo I do Ensino Fundamental, o qual abrange o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano desta etapa da Educação Básica, deveria ser formado em curso de pedagogia de nível superior ou em nível médio, na modalidade normal. Porém, nas leis ainda não há a proibição de profissional com formação de Ensino Médio ser professor na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, tampouco, de ser cargo exclusivo para pedagogo, ficando a cargo da instituição contratante estabelecer qual a melhor formação que busca no profissional a ser admitido.



que, se o intuito é melhorar a qualidade da educação que se oferta nos ambientes escolares, é necessário haver uma preocupação com a qualidade dos professores.

Para adentrarmos nesse tema e refletirmos acerca das concepções gramaticais na prática pedagógica, possibilitando-nos uma visão de como foi sendo construída a atual situação do ensino de gramática, iniciamos nosso percurso pela história do ensino escolar no Brasil. Esse trajeto nos diz que a disciplina de Língua Portuguesa não era considerada área de conhecimento científico ainda em meados do século XVIII. Segundo Malfacini (2015),

foi a Reforma Pombalina que mudou esse ponto de vista, baseando-se na proposta de Antônio Verney, autor de *O verdadeiro método de estudar*, em 1746. No tratado, o autor propõe que, além da alfabetização em Português, o estudo da gramática da língua portuguesa deveria preceder o estudo/ensino da gramática latina, devendo esta ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. Só assim o português passou a componente curricular, passando a ser visto como instrumentalização para o ensino do Latim. (MALFACINI, 2015, p. 47)

Nesse contexto, o país já era constituído pela conquista da independência da subordinação política a Portugal; no entanto, os estudos da língua ainda eram voltados para a gramática da língua portuguesa europeia e para a leitura de autores portugueses, incluindo autores brasileiros somente quando esses se sobressaíam pela imitação dos clássicos portugueses. Nesse período, o que se concebia sobre o ensino era considerar como melhor metodologia a prática de seguir e imitar os textos considerados de tradição literária.

Até 1958, havia no ensino do português no país um total conflito no emprego de termos gramaticais, o que só gerava polêmicas e discussões, prejudicando sobremaneira o estudante que viria a prestar algum tipo de concurso. A NGB, instituída a partir de uma comissão de renomados professores do Colégio Pedro II, não foi unânime, mas teve o mérito de acender o debate sobre o ensino de língua, fato até então incomum. (HENRIQUES, 2009, *apud* MALFACINI, 2015, p. 48)

O ensino de Língua Portuguesa estava dentro das questões escolares que necessitavam de uma real modificação. A partir da década de 50 do século passado, em virtude de muitas questões socioculturais, cresce a exigência de uma reformulação das concepções do que ensinar e para quem ensinar. Com a democratização do ensino promulgada pela Constituição de 1946, a escola, que tinha sido pensada para uma pequena classe da elite brasileira, precisava atender

aos filhos dos trabalhadores que, em maior número e pertencentes às classes menos privilegiadas, chegavam à escola e demandavam uma diferente postura da escola e do ensino que até então era ofertado. Sobre esse cenário de mudanças, as informações de Gatti e Barreto (2009) reafirmam-nos o que segue:

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola. Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira. Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 11)

A concepção de imitar os clássicos portugueses, tida como metodologia de ensino de língua até então, atualmente definida como tradicionalista, passou a ser vista como a responsável por colocar o ensino de Língua Portuguesa num patamar insatisfatório, isto em virtude de restringir os métodos de ensino a pouquíssimos caminhos – quase sempre em dois caminhos denominados o “certo” e o “errado” – e levar os professores e os alunos ao restrito exercício normativo dos aspectos gramaticais fundamentados nos estudos da metalinguagem.

As limitações de visibilidade, para compreensão e ensino da língua nesse método de ensino, começaram a ser questionadas no decorrer das décadas de 80 e 90. Nesse período, estudiosos da área da linguística, segundo Faraco e Castro (1999), contribuíram de forma original no apontamento das incoerências construídas ao longo do tratamento no ensino da linguagem; destacando, especialmente, a não abrangência das diferenças culturais e linguísticas do aluno. As palavras de Souza da Silva e Cyranka (2009) nos confirmam que:

dentre as ciências linguísticas, a Sociolinguística [...] trouxe interferências significativas para a disciplina Língua Portuguesa, alertando a escola para as diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio preconizada no ensino da língua. A partir da democratização [...], a escola, instituindo certa heterogeneidade linguística, exigia uma postura diferente dos professores diante das diferenças dialetais e requeriam novos conteúdos e metodologia para a Língua Portuguesa. A influência da

Sociolinguística foi de suma importância para a criação dessa nova postura diante do estudo da língua. (SOUZA DA SILVA e CYRANKA, 2009)

Com esses novos apontamentos, surgiu um movimento de renovação das concepções gramaticais escolares, concretizado pela origem das reformas curriculares e dos cursos de formação continuada de professores da rede pública. Essas novas concepções vão se documentando por meio de orientações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que argumentavam:

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Os apontamentos e argumentos objetivavam, principalmente, como vimos em Faraco e Castro (1999), remodelar os objetos e objetivos de ensino, modificando ou substituindo o trabalho puramente normativo com os aspectos gramaticais, em benefício de uma nova perspectiva de ensino que fosse capaz de abarcar a realidade multifacetada da língua.

Ao analisar as propostas curriculares de 20 estados brasileiros da década de 80, Marinho (2001, p. 49) também aponta essa mudança de paradigma. Segundo a autora, essas propostas “querem redefinir o objeto de ensino do português, em função de mudanças de paradigmas no campo dos estudos e pesquisas linguísticas”. Ela aponta, por outro lado, o fracasso escolar denunciado nas décadas anteriores, como fator responsável por essa redefinição. Acrescenta que há um nítido confronto entre o velho e o novo. Esse conflito entre a tradição e a ruptura demonstra a arena discursiva que se travou nesse momento de mudanças no campo do ensino de Língua Portuguesa. Esse embate exige uma nova concepção de linguagem para direcionar as propostas curriculares da década em questão. Os pressupostos teóricos dessas propostas têm a intenção de adotar uma concepção de linguagem “capaz de fazer frente a uma concepção dita tradicional, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A noção de língua como uma atividade de interação é entendida [...] como aquela capaz de suprir as limitações de uma prática pedagógica supostamente tradicional”. (MARINHO, 2001, p. 52 *apud* SOUZA DA SILVA e CYRANKA, 2009)

Apesar da intensificação dos estudos e dos avanços em busca de objetivação que pudesse nortear a prática pedagógica, percebemos a existência e a influência

da ainda real dicotomia entre, especialmente, dois grupos que compõem os processos de ensino de língua no Brasil. De um lado, aqueles que sustentam ainda uma visão e ação distorcida da gramaticalidade, concebida fora da realidade do aluno e, principalmente, demonstrada como longe de alcance intelectual daqueles com pouco ou nenhum acesso aos dispositivos da educação escolar. Dentre esses, estão gramáticos, parte da população e muitos professores que receberam essa educação e essa formação e permanecem transmitindo-a; e, por outro lado, aqueles que se opõem a primazia da língua escrita no conhecimento da gramática, distanciando-se o máximo da denominada tradição gramatical. Essas concepções distintas se exemplificam quando, como Faraco e Castro (1999) dizem:

os linguistas criticam a prática maniqueísta e prescritiva da escola, estão rejeitando os seus fundamentos, ou seja, a concepção de linguagem dos gramáticos. [...] Ao elegerem o texto como objeto central do ensino, eles estão implicitamente sugerindo um outro entendimento do que vem a ser a linguagem. Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual. (FARACO; CASTRO, 1999, p. 181)

Diante desses distintos modos de visão continuamente presentes nos ambientes de ensino e rigidamente conceituados como contraditórios e opostos, há a criação e a propagação de uma noção desequilibrada dos objetivos e da objetividade do ensino de língua. Não somente a natureza gramatical, mas também os conteúdos gramaticais e, conseqüentemente toda a disciplina de Língua Portuguesa estão envoltos por práticas instáveis, confusas e bem distintas de uma escola, de uma cidade, de um estado para outros.

Resultado da inexistência de parâmetros consistentes e que abranjam todas as problemáticas, vale registrar ainda que existe um terceiro grupo advindo do esforço de alguns professores em aderir às novas perspectivas pedagógicas, cujo método se constitui, conforme explica Faraco e Castro (1999), em fazer a integração dos dois vieses destacados na dicotomia supracitada. Nessa assimilação, buscam a junção de pressupostos de entendimento e de trabalho com a linguagem de forma antagônica, isto é, a convergência eclética de concepções de linguagem, tanto privilegiando o trabalho com o texto – olhando a linguagem pela via da interação –, quanto partindo para o estudo gramatical de forma cristalizada e monolítica. Nessa

terceira modalidade de práticas pedagógicas, há visivelmente a fragmentação do ensino e, inevitavelmente, a recaída na concepção gramatical conceituada tradicional, num momento de prática e de uso do texto apenas como pretexto.

Nesse breve histórico dos processos de construção das concepções gramaticais na prática docente, avistamos que, desde a década de 80, os problemas iniciais de ordem conceitual e metodológica, na prática pedagógica do professor de língua, vêm passando por transformações que buscam, *a priori*, a superação de concepções consideradas tradicionais acerca do ensino de língua e a incorporação, a partir de estudos e debates promovidos por estudiosos, especialmente da área da linguística, de novas concepções que sejam capazes de aportar um novo método, remodelando desde o conteúdo a ensinar até as metodologias a serem adotadas nesse processo. No entanto, pesquisas realizadas recentemente, como as de Sousa (2015), Duarte e Oliveira (2017), mostram que as concepções gramaticais do professor ainda estão em processo de revisão diante das novas propostas de ensino; esse processo não tem sido fácil, visto que, na prática, esses professores não têm conseguido adotar essas propostas com eficiência por inúmeros fatores, sendo um deles a falta de percepção do que realmente sejam língua e gramática.

Assim, mesmo com as amplas discussões e tentativas de reconstrução do ensino, as práticas pedagógicas têm se mostrado frequentemente ineficazes ou simplesmente reduzidas a repasse de conteúdos gramaticais fragmentados e descontextualizados, promovendo um ensino ainda burocrático da escrita e da fala, o que negativiza o desenvolvimento dos alunos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Travaglia (2002), a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve basear-se na seguinte tríade: para que se ensina, o que se ensina e, conseqüentemente, como se ensina. No que se refere aos conteúdos gramaticais, há ainda uma situação deveras complexa: de um lado, o que vem sendo proposto por estudiosos da Linguística Aplicada, afirmado pelos documentos oficiais, como Diretrizes e Parâmetros, à prática pedagógica; de outro, práticas pedagógicas confusas e distantes das proposições oficiais. Isso evidencia o que relatamos anteriormente: ainda não há um consenso em relação à função do ensino de gramática, sendo que alguns profissionais negam desde a sua concepção até a sua função dentro do ensino de Língua Portuguesa, resultando em práticas divergentes

no que se refere à seleção de conteúdos e às metodologias aplicadas e, obviamente, num ensino confuso haverá uma maior dificuldade de aprendizagem.

Para Possenti (2004), o mínimo esperado é que se saiba o que é gramática quando se propõe a ensiná-la ou ao menos a refletir sobre seu ensino. Entende-se, portanto, que o trabalho do pedagogo precisa basear-se nesse mínimo de conhecimento esperado, não só em relação à gramática, mas também em relação ao léxico; em razão central de que seja ele (o professor) o principal – talvez único e primeiro – contato do educando com a normatividade padrão numa fase delicada, primordial e singular para aquisição de aprendizados<sup>16</sup>.

Sobre a importância do bom trabalho do pedagogo nos anos iniciais, a reflexão de Silvia Cristina Villar Borges de Oliveira e Leandra Ines Seganfredo Santos (2013) nos diz o que segue:

Somos confrontados a fazer o uso da linguagem em todos os espaços da nossa vida, seja ele, no âmbito escolar ou fora dele. [...] E é na idade escolar que vamos nos engrenar na sistematização da língua materna. Na qual o pedagogo tem a principal função: inserir esta linguagem sistematicamente, desenvolvendo a leitura e a escrita da criança na alfabetização. Assim, podemos perceber a fundamental importância da formação do Pedagogo, pois essa fase da iniciação escolar requer cuidados essenciais e imprescindíveis para o desenvolvimento e o despertar da criança no mundo das letras. [...] É nessa fase que a criança deve começar a tomar o gosto pela leitura e como consequência disso, aprender a desenvolver competências para escrever bons textos. (OLIVEIRA e SANTOS, 2013, p. 1 e 2)

A execução de um trabalho pedagógico que mais urgentemente possível possa auxiliar o aluno a dizer o que internaliza de modo coerente, interessante e adequado em relação ao uso padrão da língua é, portanto, fundamental em todas as etapas do Ensino. Todas as classes sociais merecem o privilégio do contato, da experimentação, da aquisição do saber e do uso padrão da língua as quais

---

<sup>16</sup> Consideramos que os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem a fase de melhor aprendizagem dos conteúdos gramaticais, por acreditar que, nessa faixa etária, os alunos ainda estão dentro (ou muito perto) da fase de imanência, onde a potência de assimilação, compreensão e aquisição de aprendizados é mais rica, abrangente e eficaz, em virtude do sujeito estar em momento singular de formação, aberto e consideravelmente disponível para uma territorialização linguística da norma padrão. Para formatar essa nossa concepção, inspiramos nas palavras de Stéfano Leclercq (2002), que explica essa fase assim argumentando: “todo sujeito, todo objeto vivido, pertence à vida, e a vida não pode nunca lhes pertencer. Por isso, o personagem conceitual “bebê” é exemplar: porque ao crescer, ao se diferenciar dele mesmo, cai necessariamente fora do plano de imanência, pois ele não é mais vida: ele agora pertence à vida. A força que o bebê tem não depende de suas dimensões, o que lhe faz assumir a forma mais típica das vontades de potência. Ele é nômade, ele é o grande desterritorializador. O bebê é, assim, pura univocidade e, arrebatado num princípio de miniaturização, desenvolve sempre novos graus hierárquicos de potência”.

pertencem; desconsiderar esse contexto pode configurar um descrédito com o indivíduo e, ainda, probabilitar situações de dificuldades e perdas no exercício da cidadania numa sociedade letrada.

Na pesquisa de Herreira (2000), já mencionada neste trabalho, procurando evidenciar os problemas que levam à má qualidade dos textos produzidos na escola, há ainda o item “deficiência na formação universitária do professor”, como apontamento dos principais problemas da baixa qualidade do ensino e produção de textos dos alunos. Logo, é visível que uma das causas do atenuamento no nível de fluência da fala e no domínio da escrita esteja nas lacunas existentes na formação do professor e, mais ainda, na brusca modificação das práticas pedagógicas, as quais atualmente, não dão mais a ênfase necessária para conteúdos gramaticais – bases fortes e constituintes da Língua Portuguesa – ou por desconhecerem os conteúdos ou por, realmente, não possuírem habilidades para uma transmissão adequada.

Junto a esse panorama todo, preocupamo-nos com a constatação de que, mesmo com tantos métodos modernos e novidades tecnológicas para o ensino, os professores ainda não estão conseguindo despertar nos alunos capacidades básicas como o gosto pela leitura, a consistência dos aprendizados das distintas gramáticas – especialmente, quanto às suas possibilidades reais de uso – a competência discursiva e a habilidade em escrever com desenvoltura, prazer e proeficiência.

A construção de uma pedagogia inovadora, tangível, para efetivar em sala de aula, de forma simples e funcional, as diretrizes fundamentalmente propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais em linguagem, é objeto de estudo de muitos pesquisadores e preocupação constante dos profissionais da Educação. No entanto, vemos que os anseios já comprovados teoricamente não têm chegado às práticas educacionais em virtude da ainda existência de numerosos casos de confusões, desconhecimentos e ineficiências no que se refere aos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, bem como a importante função escolar de proporcionar o entendimento, o aprendizado e o uso padrão da língua portuguesa. De forma, como menciona MOLLICA (2018),

Não basta constatar que as línguas humanas não são estáticas e que os falantes são bilíngues em sua língua. Não é suficiente alertar que os usos dependem dos contextos e que devem ser adequados às situações discursivas, aos gêneros e aos estilos monitorados e não monitorados. Não

satisfaz colocar por terra a dicotomia certo/errado, em nome do preconceito linguístico, se os fatos são mais complexos do que aparentam ser. (MOLLICA, 2018, p.10)

Dessa maneira, pensamos ser relevante um olhar reflexivo sob as matrizes curriculares que compõem os cursos de Pedagogia, em virtude de ser esse profissional o principal responsável por ministrar todo o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa inquietação pauta-se na prerrogativa de que não há como o professor ensinar conteúdos que não compõem sua formação e, veremos com análises, se a gramática tem sido contemplada na formação do pedagogo.

Esta parte do nosso texto, portanto, integrará uma investigação reflexiva sobre a formação inicial de professores – especialmente no que se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa – que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lehfeld (1991) refere-se à pesquisa como sendo a inquirição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Portanto, nesta fase que pretendemos descobrir e interpretar dados, o caminho metodológico será a abordagem cartográfica, de caráter exploratório, que embasa o desenvolvimento dos procedimentos da investigação e da análise documental das matrizes curriculares selecionadas.

O curso de Pedagogia possibilita uma formação muito abrangente, de modo que, ao atuar como professor dos anos iniciais, o pedagogo, responsável pelo ensino de língua de todo Ensino Fundamental I, será responsável também por todas as outras áreas de conhecimento a serem adquiridas pelos alunos; refletimos, então, sobre o quão pesada, confusa e responsabilizadora é a prática pedagógica desse profissional, dentro de um contexto global de surgimento de numerosas teorias pós-modernas e de exigência e foco, às vezes, para além das proposições formativas e condições legislativas e educacionais desse profissional. Recortamos esse olhar para o pedagogo nessa reflexão acerca do ensino de língua, por compreender, nas palavras de Souza (2012) o que segue:

A pedagogia, como área de convergência de vários saberes que transversam e tentam responder ao fenômeno educativo, se encontra em meio a este emaranhado conceitual, tentando produzir também os seus significados a partir das multiplicidades de sentidos que emergem como



uma multidão de respondentes a cada questão levantada. (SOUZA, 2012, p. 235)

E, ainda, por vemos que, especialmente nessa fase – anos iniciais do Ensino Fundamental – mais propícia e delicada para aquisição, assimilação e experimentação dos conhecimentos iniciais do uso padrão da língua, é onde existem os maiores tumultos e déficits de formação, resultando, obviamente, em déficits de aprendizagem.

Pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas. (GATTI e NUNES, 2009, p. 22)

Essa parte da pesquisa foi desenvolvida por observarmos os resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental em avaliações nacionais e internacionais sobre a qualidade do ensino básico no Brasil, questão que tem suscitado importantes debates sobre os elementos implicados numa busca de melhoria da qualidade dos processos escolares no país. Como nos afirma Gatti (2009), em sua Coleção de Textos FCC para Formação de Professores, a formação de professores é apontada como uma das principais causas intervenientes nesses resultados.

Para este estudo, foi selecionado um pequeno conjunto de matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia mais representativos no Estado do Tocantins, abrangendo as categorias administrativas públicas (estadual e federal) e privadas; organização acadêmica em universidade, centro universitário, faculdades ou institutos superiores de educação. A composição deste conjunto levou em consideração que a instituição selecionada ofertasse o curso em pelo menos 01 (uma) região do Estado, escolhendo 01 (uma) instituição para cada região a seguir delimitada, de forma que a seleção permitisse descrever o panorama da distribuição regional dos cursos que influenciam a composição do corpo docente da maioria das regiões tocantinenses e, também, dos estados circunvizinhos.

Ressaltamos, ainda, que esta é a apresentação de uma análise proporcional da realidade, em virtude da não abrangência minuciosa de todas as matrizes

curriculares de todos os cursos de Pedagogia existentes no Estado. E esses cursos componentes do estudo se distribuem conforme mostra o quadro a abaixo:

**Quadro 2** – Distribuição dos cursos selecionados por região

<b>Região do Tocantins</b>	<b>Nº</b>
<b>Norte</b>	01
<b>Centro</b>	01
<b>Sul</b>	01
<b>Total</b>	03

Fonte: elaborado pelos autores

A coleta de dados se constituiu a partir de consultas ao site do E-MEC, sites, e-mails e outros contatos das próprias instituições de Ensino Superior, para obtenção das matrizes curriculares com as necessárias informações das disciplinas componentes nos cursos de Pedagogia Licenciatura (presenciais, semipresenciais ou distância) mais tradicionais no estado do Tocantins. Em seguida, a organização dos dados se deu com a leitura, análise e reflexão desses documentos para a elaboração de uma reflexão acerca do resultado final da pesquisa da investigação.

#### 2.2.1 Breve análise da composição de matrizes curriculares para observação de disciplinas relacionadas à formação do professor de língua

Como delimitação de categoria de análise, esse estudo se limitou a verificar os conteúdos-base, constituintes das disciplinas destinadas à formação inicial de professores de língua nos currículos das instituições de ensino superior. Para isso, ao estudarmos as matrizes curriculares, listamos as disciplinas que compreendemos fazerem essa constituição disciplinar para a formação do pedagogo, refletindo acerca da existência, da quantidade e da relevância de temas das ementas que possam ou não possibilitar uma formação condizente para a referida função docente. Utilizamos o critério semântico para categorização, ou seja, criamos registros aqui explicitados com base no significado e na interpretação das palavras ou frases que

compõem as ementas selecionadas. Segundo Bardin (2011), após a exploração do material, o analista deve fazer a definição das categorias. Para cumprir essa etapa, a categorização a que nos interessa é a verificação, detectando nos documentos analisados a existência de disciplinas que contemplem a formação do professor de língua, dentro da normatividade padrão.

Para esse estudo, obtivemos duas matrizes curriculares do Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos - UNITPAC<sup>17</sup>. Em razão de estarem em período de transição de uma matriz para outra, os dois documentos foram analisados por estarem, ambos, em vigência para o curso de Pedagogia do centro universitário.

Na Matriz Curricular 1 (vigente para o 1º, 2º e 3º períodos), disponibilizada pela Coordenação Pedagógica do curso, enumera-se um total de 50 (cinquenta) disciplinas que devem ser cursadas pelos acadêmicos ingressantes do curso, totalizando 3.230 horas de carga horária. Analisamos que, dentre essas disciplinas, 05 (cinco) são disciplinas que, à princípio, sendo analisadas de acordo com a nomenclatura, tendem de algum modo a direcionar-se para a formação de professor de língua. No quadro a seguir, nomeamos essas disciplinas e destacamos a ementa designada a cada uma delas pelo centro universitário:

**Quadro 3 – Matriz Curricular 1 - UNITPAC**

<b>Matriz Curricular 1 – UNITPAC (disciplinas que destinam à formação do professor de língua)</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>C.H.</b>	<b>Ementa</b>
Língua Portuguesa	60	Não obtivemos a ementa da disciplina
Leitura e Literatura Infante-Juvenil	60	Conceituação, origem e desenvolvimento do gênero. Descrição dos subgêneros literários. História da literatura infante-juvenil e estudo singularizado de textos representativos. A ilustração do texto infante-juvenil e a educação. A literatura infante-juvenil e o significado social

<sup>17</sup> É uma instituição privada de ensino superior presente no Estado do Tocantins desde 1998. Suas atividades se iniciaram efetivamente em 1999 com os cursos de Pedagogia e Ciências. Segundo fonte institucional do site oficial do Centro Universitário, o curso de Pedagogia é credenciado pelo MEC pela Portaria Nº 421 de 27/03/2017, de acordo com a portaria normativa 10 de 18/05/2017, ofertando, de modo presencial, 100 vagas anuais somente na cidade de Araguaína, constituindo-se de 08 períodos distribuídos em 04 anos, totalizando 3.290 horas (Fonte: site oficial da instituição [www.unitpac.com.br/pedagogia](http://www.unitpac.com.br/pedagogia)).

		para a criança. Do imaginário ao real. Critérios de seleção de textos, procedimentos metodológicos e sugestões de atividades pedagógicas. Papel do professor como animador de leitura.
Leitura e Produção de Texto	60	Estudo de diferentes linguagens disponíveis no universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Discussão sobre a leitura, literatura infantil, televisão, história em quadrinhos, desenho animado, pintura, fotografia e cinema enquanto diferentes gêneros e formas discursivas, instâncias singulares de produção de conhecimento. Estratégias de leitura: operações metacognitivas regulares de abordagem do texto. Estudo da intertextualidade, polifonia, dialogia presentes na produção e leitura de textos. Coesão e coerência textual.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Alfabetização	60	Concepções de alfabetização na história e na sociedade; metodologias de aquisição da escrita; concepção de letramento; ludicidade e desenvolvimento da memória.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	O foco na formação inicial de pedagogos (as) volta-se aos usos da língua e da linguagem, propiciando espaços discursivos para a formação de educadores(ras) críticos e reflexivos em relação às práticas pedagógicas e sociais que envolvam a comunicação oral e escrita.

Fonte: recorte elaborado pelos autores da grade curricular fornecida pelo UNITPAC

Dentre as principais prerrogativas dos documentos oficiais que regulamentam e orientam a educação escolar, há sempre a afirmativa de que é importante levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos científicos, culturais e linguísticos, possibilitando desenvolver sua autonomia na forma de pensar e de agir e favorecendo a construção de atitudes e valores formativos. Na perspectiva do ensino de gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase para a apropriação do conhecimento linguístico precisa ser dada à transformação desse aluno no sujeito da sua própria aprendizagem, possibilitando-lhe ressignificar suas posturas linguísticas a partir dos seus aprendizados prévios, sua gramática materna. Mas

essa ressignificação não se dá de forma espontânea, é construída com a intervenção do professor.

Desse modo, não há como o professor ser um interventor profícuo de um ensino para o qual ele não obteve uma formação suficiente. Nessa perspectiva, concluímos que, nessa breve análise das 05 disciplinas acima descritas, nenhuma contempla claramente uma formação direcionada, por mínima que seja a carga horária, ao ensino da normatividade padrão da língua portuguesa. Vemos que a relevância se volta para campos como os gêneros literários, leitura, ludicidade.

No segundo documento (vigente para o 4º, 5º e 6º períodos), o qual denominamos Matriz Curricular 2, a quantidade total de disciplinas a serem cursadas foi reduzida para 43 (quarenta e três), totalizando 3.200 horas. Dentre as disciplinas dessa matriz, existem as seguintes disciplinas abaixo descritas com seus objetivos que seriam as que se destinam a formar o professor de língua.

**Quadro 4 – Matriz Curricular 2 - UNITPAC**

<b>Matriz Curricular 2 – UNITPAC (disciplinas que destinam à formação do professor de língua)</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>C.H.</b>	<b>Objetivo</b>
Língua Portuguesa	80	Não obtivemos a ementa da disciplina
Leitura e Literatura Infanto-Juvenil	80	Conceituação, origem e desenvolvimento do gênero. Descrição dos subgêneros literários. História da literatura infanto-juvenil e estudo singularizado de textos representativos. A ilustração do texto infanto-juvenil e a educação. A literatura infanto-juvenil e o significado social para a criança. Do imaginário ao real. Critérios de seleção de textos, procedimentos metodológicos e sugestões de atividades pedagógicas. Papel do professor como animador de leitura.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Alfabetização	80	Concepções de alfabetização na história e na sociedade; metodologias de aquisição da escrita; concepção de letramento; ludicidade e desenvolvimento da memória.
Fundamentos e Metodologia do Ensino	80	O foco na formação inicial de pedagogos (as) volta-se aos usos da língua e da linguagem, propiciando espaços discursivos para a formação

de Língua Portuguesa		de educadores(ras) críticos e reflexivos em relação às práticas pedagógicas e sociais que envolvam a comunicação oral e escrita.
----------------------	--	--

Fonte: elaborado pelos autores com base nos documentos fornecidos pela UNITPAC

A reflexão acerca dessa segunda matriz curricular é similar ao que consideramos na análise do primeiro documento em virtude da ementa das disciplinas permanecerem com as mesmas descrições nas referências aos temas a serem trabalhados na formação proposta por cada uma. A distinção entre os dois documentos se limitou à extinção da disciplina Leitura e Produção de Texto e, ainda, à distribuição da carga horária entre as disciplinas que permaneceram, ficando essas, no segundo documento, com 80 horas/aula cada uma.

A não disponibilização das ementas de Língua Portuguesa, nos dois currículos, atrapalha, com certeza, a nossa análise; mas, podemos afirmar que um único semestre, por melhor que fossem as ementas, não seria suficiente para que o futuro professor conhecesse a língua e a gramática com profundidade e com proficiência.

Seguindo a produção desse breve estudo das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, bem como das ementas das disciplinas que se destinam à formação específica do professor de língua, selecionamos o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins<sup>18</sup>, como representante de instituição federal para a nossa análise. Nessa instituição há a oferta do curso de Pedagogia em 04 (quatro) dos 07 (sete) câmpus. Optamos por verificar a grade curricular e as ementas do curso de Pedagogia da cidade Palmas, capital do Tocantins. A seguir, no quadro 5, elencamos as disciplinas destacadas e seus respectivos objetivos:

#### **Quadro 5 – Grade Curricular do Curso de Pedagogia da UFT (Campus Palmas)**

<sup>18</sup> A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída em 23 de outubro de 2000 pela Lei nº 10.032, a partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins; é uma instituição de ensino superior pública federal brasileira que tem sua sede (Reitoria) na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins; a UFT possui câmpus em Palmas e em outros seis municípios tocaninenses: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema do Tocantins, Porto Nacional e Tocantinópolis; a UFT mantém 64 cursos de graduação, além de dezenas de cursos de especialização, 17 mestrados acadêmicos, 12 mestrados profissionais e 6 doutorados; o curso de Pedagogia é ofertado nos câmpus de Palmas, Miracema, Arraias e Tocantinópolis; até a data de 22 de agosto de 2016, a UFT possuía 15.639 alunos egressos. Fonte: Sistema de Informação para o Ensino – SIE e página online da instituição ([www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br))

<b>Grade Curricular – UFT (disciplinas que destinam à formação do professor de língua)</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>C.H.</b>	<b>Objetivo</b>
Leitura e Produção de Texto	60	Identificação e uso de mecanismos textuais e discursivos necessários à interação pela linguagem. Letramento acadêmico e letramento científico. Compreensão de diversos formatos de texto disponíveis em diferentes domínios sociais e suportes. Gêneros e tipos textuais. Coesão e coerência textual. Dialogismo, polifonia e intertextualidade. Estratégias sociocongnitivas de leitura.
Alfabetização e Letramento	60	Processos de alfabetização e letramento: múltiplas abordagens e conceitos; Impactos da alfabetização e do letramento no contexto sociocultural brasileiro; Usos e abusos das abordagens da alfabetização e do letramento na sala de aula; Abordagens linguísticas da alfabetização: textos, discursos e compreensão do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa; Análise e produção de materiais didáticos; Diretrizes curriculares oficiais vigentes para o trabalho com abordagens da alfabetização e do letramento.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem	60	Mudanças paradigmáticas no ensino de língua portuguesa: texto, gênero e letramento; Concepções de linguagem. Textos multimodais na escola; Práticas escolares de linguagem: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística; Reescrita e retextualização na sala de aula. Atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Análise, produção e readequação de materiais didáticos para aulas de língua portuguesa. Diretrizes curriculares oficiais vigentes para o ensino de português como língua materna.
Literatura Infanto-Juvenil	60	Literatura Infantil e Juvenil: conceito e origem. Características da Literatura Infantil e Juvenil: assimetria e adaptação, temática, enredo, personagens, linguagem e ilustração. Caráter compensatório e emancipatório de obras literárias destinadas ao leitor jovem. Especificidades do texto poético para crianças. Formação do leitor literário e letramento literário. Diretrizes curriculares oficiais vigentes para o

		trabalho com textos literários em sala de aula.
--	--	---

Fonte: elaborado pelos autores retirando dos documentos fornecidos pela UFT

A depender das concepções do professor da disciplina, consideramos possível que, no tema “Abordagens linguísticas da alfabetização: textos, discursos e compreensão do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa”, possa ser abordada a normatividade da língua como constituinte das aulas no curso de Pedagogia da UFT. No entanto, não há, de forma clara, nas descrições acima destacadas, nomenclatura de conteúdos relacionados à formação do profissional que, por pertencer ao ambiente educacional escolar, tem como função primordial trabalhar com a norma padrão da língua. A predominância é estabelecida pelos temas como a formação do leitor, o letramento literário, o trabalho com textos literários, os gêneros e os tipos textuais, não havendo qualquer menção específica ao ensino de gramática, à norma padrão da língua.

Seguimos para o terceiro curso selecionado: Curso de Pedagogia da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS<sup>19</sup>, Câmpus de Araguatins, selecionado para compor a categoria de representante de instituição estadual e situado na região Sul do Estado. No quadro 6, elencamos as disciplinas destacadas e suas respectivas descrições:

**Quadro 6** – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNITINS (Campus de Araguatins)

<b>Matriz Curricular - UNITINS (disciplinas que destinam à formação do professor de língua)</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>C.H.</b>	<b>Objetivo</b>
		Estudo da conceituação de língua, linguagem e fala, articulado ao estudo de texto oral e escrito. Coerência e coesão textual. Estrutura textual.

<sup>19</sup> A Lei 874/96, de novembro de 1996, autorizou a criação da então Fundação Universidade do Tocantins – Unitins, como uma Fundação Pública de Direito Privado, mantida por entidades públicas e particulares, com apoio do Governo do Estado, tendo sede e foro em Palmas, capital do Estado; em 2000; a Unitins passou por um processo de adequação com a criação da Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT, alterando legalmente sua estrutura da Unitins e transferindo parte de seu patrimônio à UFT, além de seus alunos e cursos regulares. Assim, a Unitins assumiu uma nova realidade acadêmica e física, ofertando, atualmente, 09 (nove) cursos, nas modalidades presenciais e à distância; e possuindo 04 (quatro) câmpus, distribuídos pelas cidades de Palmas, Dianópolis, Araguatins e Augustinópolis,



Língua Portuguesa	60	Leitura e Produção de texto com ênfase nos diversos contextos linguísticos. Estudo do parágrafo e formas de desenvolvimento. Diferenciação das tipologias textuais. Variação linguística.
Fundamentos, Processos e Métodos de Alfabetização	60	Abordagem histórica da alfabetização no contexto educacional brasileiro. A linguagem enquanto sistema simbólico, representativo das interações humanas. Processos de alfabetização e alternativas metodológicas. Alfabetização como um processo da aquisição da linguagem oral e escrita.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	Conceitos e princípios básicos para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As múltiplas linguagens como recursos didáticos. Possibilidade de avaliação da linguagem: leitura e escrita. Experiências e projetos de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a língua portuguesa.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos documentos fornecidos pela UNITINS

Como já deixamos claro, pensamos que os cursos de licenciatura em Pedagogia, sendo o espaço de formação dos professores para os anos iniciais, têm a incumbência de contemplar a formação para um ensino educacional inovador por meio da reestruturação das suas concepções e práticas de ensino e aprendizagem, de tal maneira que o futuro profissional adquira um arcabouço de conhecimentos, atitudes e habilidades necessários à promoção da aquisição de um reconhecimento funcional, do domínio e dos usos da normatividade padrão da língua. Dentro dessa compreensão, a pesquisa de Maria Helena Neves de Moura revela a situação de 170 professores, do ensino fundamental e médio, a respeito de suas concepções teóricas e de suas práticas de ensino da gramática no âmbito do que se compreende como “aula de português”, corroborando significativamente para argumentar a importância da formação também, e especialmente, do pedagogo – profissional que ocupa a maioria das vagas de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A principal constatação a que a autora chegou foi relativa ao despreparo do professor para o ensino da língua, pois esse é o problema gerador dos demais: do ensino taxionômico, da incapacidade de reconhecer e analisar as entidades sintéticas em seus diferentes contextos, da impossibilidade ou incapacidade de eleger teorias próprias ao ensino da língua, da repetição de

livros didáticos e de manuais de gramática, da incapacidade de formular objetivos pertinentes ao ensino da língua etc. (LEITE, 2008, p. 2)

Para finalizar essa breve etapa da organização da análise, trataremos, agora, dos resultados obtidos e significativos para nossa comprovação, expondo nossa interpretação, como nas orientações de Bardin (2011), para condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise. De modo que, na construção de uma visão geral, ao estudar a ementa de todas as disciplinas, comprovamos que todo o conteúdo elencado para proposição nas referidas disciplinas está voltado para estudos da Linguística enquanto ciência básica para o estudo do fato da língua, e não para o conhecimento efetivo da normatividade e de suas possibilidades de uso.

Considerando o conjunto das instituições, percebemos que há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas direcionadas à função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia para as amplas áreas de conhecimento exigidas no currículo do professor. Desse modo, verificamos que as disciplinas têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino; contudo, contemplam pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas aos aspectos de formação necessários ao professor de língua. De uma forma geral, as disciplinas trazem ementas que registram uma preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar.

Isso significa que, nas ementas observadas, como há um registro de frases genéricas que dificultam identificar conteúdos específicos, terminamos não detectando conteúdos específicos claros e em número considerável para fomentar a formação de um profissional que, por função primeira, precisará alfabetizar dentro do uso padrão da língua.

Entendemos que, dentro das disciplinas de Metodologia ou de Leitura, por exemplo, há instituições que propõem estudos dos conteúdos de Língua Portuguesa, associados à proposta de ensino de métodos ou de ensino de leitura/alfabetização/letramento. Todavia, esses estudos ainda aparecem de forma panorâmica e pouquíssima aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de disciplinas que podem ser classificadas como tendências à formação profissional de

professor de língua, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente.

É relevante, ainda, destacar que, dentro das disciplinas eletivas, observamos uma desterritorialização gramatical, uma vez que não há nenhuma opção voltada para o ensino de gramática ou de Língua Portuguesa. Assim, podemos concluir que, mesmo que o acadêmico perceba e se interesse por uma formação mais (ou minimamente) aprofundada, não teria opções de disciplinas optativas a escolher dentro da formação dos cursos de pedagogia ora analisados.

### 3 TERRITORIALIZAÇÃO, DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO EM DELEUZE E GUATTARI

Uma das principais dificuldades em se trabalhar com um conceito na obra de Deleuze e Guattari [...] é que o conceito para eles é fugidio, literalmente “rizomático” e múltiplo (“articulação, corte e superposição”), fazendo sempre referência a outros conceitos [...]. (HAESBERT E BRUCE, 2002)

É exatamente essa noção múltipla e rizomática que nos move. Nessa animação, este capítulo dispõe a elucidar um pouco as concepções de des(re)territorialização, aportado teoricamente nas obras de Deleuze e Guattari, a fim de vislumbrarmos novos rumos para o ensino de língua portuguesa.

Acreditamos no potencial que os conceitos filosóficos supracitados nos reservam para explorações no campo das ideias que constituem o ensino de Língua Portuguesa nos tempos atuais e as demandas inerentes às transformações sociais. Essa consciência se estabelece por reconhecermos a grande relevância de tais autores, de suas obras, de seus conceitos e provocações para uma reflexão e tomada de decisão na necessária reconstrução de caminhos conceituais e pedagógicos dessa emergente temática da desterritorialização e reterritorialização do ensino de língua no Brasil.

Por ser o ensino de gramática visto como restritivo e limitador ao longo das práticas descontextualizadas dos últimos anos; e, por serem, como acima destacado, os conceitos filosóficos que nos inspiram sinônimos de multiplicidade, abertura e rizomas, pode parecer contraditório, a princípio, falar de Deleuze e Guattari e ensino de gramática; porém, definitivamente, não o é; utilizar-se desses filósofos para reflexão de um ensino de língua e seus constituintes é, certamente, paradoxal<sup>20</sup>

A filosofia provocante desses filósofos elabora, justamente, discursos defensores dos múltiplos singulares em oposição ao universal; fazem, mesmo, críticas severas em relação à representação e ao significado, denunciando uma gramaticalidade que serve apenas como marcador de poder, como apontamento irreal de uma língua padrão igualmente ilusória. (COSTA & OLIVEIRA, 2017, p. 781)

---

<sup>20</sup> O que comumente vimos como concepção de paradoxo são definições relacionadas ao sinônimo de *contrário de*, ou de *falta de lógica*. Nosso trabalho se caracteriza por nos referirmos a paradoxo, assim como Deleuze (1972, p. 1) em *Lógica do Sentido*, como a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo, aquilo que, apesar de totalmente distintos, andam juntos, que se complementam.

Como vemos em Costa & Oliveira (2017), é possível a construção de caminhos para o ensino e compreensão da linguagem, da língua e da gramática a partir das concepções dos filósofos; é possível discutirmos os conceitos de (des)(re)territorialização para além do debate filosófico em virtude de estarmos balizados por problemas e questões concretas existentes no recorte educacional que realizamos; afinal, os conceitos nascem e existem para reflexão e resolução das problemáticas. Nas discursividades de Bruce e Haesbaert (2002), compreendemos que, conforme também é afirmado por Deleuze e Guattari, o problema e a sua percepção compõem a origem de todo trabalho científico: “indagarmo-nos sobre qual o problema que queremos resolver é o primeiro passo para a construção dos conceitos e do próprio pensamento”. Além da reflexão da problemática e do querer construir novos modos de pensar e agir o ensino de língua portuguesa, a partir da proposta de Deleuze e Guattari, queremos pensar a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas e, portanto, possíveis de serem conceitos de embasamento para mudanças de atitudes e tomadas de decisões nos processos de ensino e aprendizagem. O problema concreto que colocamos aqui é a ausência de um ensino de gramática ou a existência de um ensino desafetuoso e desconexo da compreensão da funcionalidade. Nesse cenário, para utilizar a linguagem de Deleuze e Guattari, há uma desterritorialização da disciplina e uma desvalorização de seus agenciamentos, de suas intensidades, de suas possibilidades.

As bases que obtemos nas noções de território, territorialização, desterritorialização e reterritorialização, apresentadas por esses autores, possibilitam-nos desenvolver linhas de pensamento que aproximam significativamente suas provocações/conceitos/caminhos da discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, servindo como estímulo para a criação da nova abordagem necessária de ser construída para as práticas pedagógicas direcionadas especialmente para o ensino de gramáticas.

Durante a construção deste trabalho, tivemos o objetivo de aprofundar esta discussão em um sentido, o educacional. Para tanto, refletimos sobre as possíveis aproximações entre os campos da filosofia e do ensino inspirados na proposta de Deleuze e de Guattari, que nos leva a passear em campo aberto, abarcando novos

desejos, representados como possibilidades de aproximação entre os conceitos de rizoma/des(re)territorialização/devir e de educação, numa perspectiva de compreensão contemporânea destes termos e de constante busca pela construção de pensamentos e ações que enfrentem e solucionem as problemáticas sociais, educacionais etc.

### 3.1 Território/territorialização

Pensar no conceito de território a partir de Deleuze e Guattari é pensar num conceito amplo, em virtude de se referir ao pensamento e ao desejo – desejo entendido como força criadora, força de produção, de movimento e de transformação.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo [...]. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo, tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, apud LIMA & YASUI, 2014, p. 599)

Territórios comportam vetores de desterritorialização e reterritorialização; assim, “o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323 *apud* LIMA & YASUI, 2014, p. 600). Nesse sentido, não precisamente como um espaço geográfico ou fixo, o território constitui movimentos transformacionais, desejos múltiplos, buscas, mudanças, fluxos contínuos de potências; está sempre em movimento, recriando-se, (re)produzindo e incorporando novos agenciamentos<sup>21</sup> e novos territórios, por meio de forças múltiplas de seus agentes.

---

<sup>21</sup> Agenciamentos são, de fato, encontros que conduzem a hábitos, ritmos e regras, sendo responsáveis, como dissemos, pela criação desses processos, territorialização, desterritorialização e reterritorialização (COSTA e OLIVEIRA, 2017, p. 784). Segundo Souza (2012), “os agenciamentos são as conexões entre os diferentes estratos da “realidade”, impulsionados pelo desejo. Não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação... (DELEUZE & GUATTARI, 2000b, p.34), tudo pode ser agenciado basta que haja vontade, aumentando, assim, a sua dimensão, modificando a sua natureza e potencializando a sua heterogeneidade no acontecimento, o agenciamento é uma dimensão de conexões”.

Ousamos pensar o ensino de gramática à luz da filosofia de Deleuze e Guattari, por vislumbrar esse território similarmente possível de ser vivenciado dentro dos conceitos desses autores. Neles vemos que o território não é pensado e sentido como puro ditador de padrões de igualdade, altamente restritos, excludentes de outras formas de singularidade, mas sendo sim um sistema interligado por forças corporais e incorporais que, ao mesmo tempo em que contém grupos múltiplos interligados, contém também padrões de subjetividades que localizam e organizam esses grupos, isto é, um sistema que assume tantos os aspectos semelhantes que se conectam num grupo quanto os aspectos de distinção que produzem distanciamento. Nas reflexões de Costa e Oliveira (2017), obtemos explicações da noção de território que podemos estender para compreensão do ensino de língua portuguesa:

A noção de território, em Gilles Deleuze e Félix Guattari, possui uma admirável extensão de sentido. As propostas dos filósofos, em si, já indicam vários movimentos, ou platôs, que se sucedem sem hierarquia fixa, num movimento denominado “rizomático”, que sugere fuga e criação de conceitos geradores de multiplicidades. Essa ideia de movimento e multiplicidade, sendo preponderante na filosofia desses autores, quando relacionada ao conceito de território, faz com que este passe a tomar uma proporção maior ainda na medida em que implica pensá-lo não como sendo estático, fechado, puro, mas pensá-lo, “antes de tudo, [como] um lugar de passagem e aberto a múltiplos desejos” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 132). (COSTA E OLIVEIRA, 2017, p. 783)

Conforme Félix Guattari e Sueli Rolnik (2000, p. 323) explicam:

A noção de territorialidade ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes [...]; [território] é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Sendo, portanto, o território uma série de esferas sociais distintas que se interligam em um sistema maior; “um ter mais profundo que o ser” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 387); concomitantemente, tempo e morada de construção do devir (não uma identidade, mas toda uma identificação subjetiva). A territorialização consiste, nesse território, como o processo de adaptação, de construção de significados, de preenchimentos, de dimensionamentos dos objetos, das coisas, dos comportamentos.

Os processos de territorialização condicionam e resultam na constituição de territórios apropriados e construídos socialmente. Logo, a territorialização consiste no processo de territorializar.

### 3.1.1 Compreendendo gramática como territorialização da Língua Portuguesa

Conceituar a gramática como sendo um território não é uma tarefa muito fácil; pois implica considerá-la como um território aberto às multiplicidades; e, se formos analisar o contexto histórico da gramática, seu surgimento e suas transformações, nós encontraremos um extenso conjunto de discussões e debates mobilizados ao longo dos anos em torno de um mesmo problema: a gramática como sendo um marcador de poder; uma ferramenta de ensino excludente. Sendo vista dessa forma, a gramática passou a ser estudada como tal, e esse modo de estudo ainda é predominante no contexto atual de ensino. (COSTA & OLIVEIRA, 2017, p. 787)

A Língua Portuguesa é um território constituído de outros territórios, que também constituem, por sua vez, outros territórios, pois um território está contido e contém, ainda, outros territórios; sendo assim compreendida, fica possível visualizá-la como um movimento ininterrupto de transformação. As gramáticas estão contidas no território língua portuguesa, que também contém outros territórios e faz constituição em outros distintos territórios. De modo que a formação do território abarca uma complexidade; ora, é necessário que gramáticas sejam compreendidas dentro dessa complexidade de processos contínuos, de pertencimentos, de transformações, de renovações e de desencadeamentos necessários.

Desmontar esse território é quebrar não apenas o narrado, mas sobretudo os encadeamentos que constituem o modo de narrar. Desmontar esse território é também quebrar a organização linear e vertical como tradicionalmente o processo de ensino-aprendizagem se dá. (PASSOS *et al.*, 2009, p. 167)

Compreendendo que o processo de formação territorial nem sempre ocorre por meio de expressões concretas sobre o espaço – como a disciplina de Língua Portuguesa que tem como constituinte boa parte de expressões subjetivas e teóricas –, evidenciamos a existência de múltiplas territorialidades para formação de um mesmo território, como as das ciências, das artes, das filosofias, dentre outras. Assim, os territórios podem tanto possuir um caráter de variação temporal, quanto possuir um caráter de deslocamento entre os mais diferentes espaços, de modo que



a característica predominante é o fato de se organizarem a partir de redes que se interligam pelo fluxo de informações ou contatos.

Um exemplo de território em rede é a disciplina de Língua Portuguesa, que se organiza em espécies de células (léxico, gramática, textualidade, interação) que, diferentemente do tratamento na maioria das práticas pedagógicas atuais, devem sempre se encontrar próximas umas das outras, articulando-se em redes de complementações múltiplas, de segmentos, de trocas e enriquecimentos, criando assim um sistema interligado e profícuo.

Consideramos, pois, a língua portuguesa como um território por ser constituída por características singulares que lhe especificam, particularizam, diferenciam-na em relação a outros territórios linguísticos. Dentro desse território singular e formado de outros territórios, a gramática se estabelece como o território responsável por assegurar um equilíbrio, um porto, uma ordenação, uma estabilidade e uma coerência necessária para o estabelecimento do entendimento, da efetivação de uma comunicação universal e acessível a todos os indivíduos.

### 3.2 Desterritorialização

Construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (Gilles Deleuze, 1995, em entrevista em vídeo)

O conceito de desterritorialização, oriundo da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, compreende o processo de movimentação transformacional de (re)criação do território, que se dá, inicialmente, pela desterritorialização dos agenciamentos, e, em seguida, pela reterritorialização de novos agenciamentos. Desse modo,

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente [...] com os

sistemas maquímicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 323)

Lima e Yasui (2014) mencionam que “esses movimentos de desterritorialização são inseparáveis de novos mundos que se fazem em processos de reterritorialização, que não consistem em um retorno ao território de origem, mas na construção de um novo território”. Segundo as reflexões de Costa e Oliveira (2017), “trata-se de um movimento ininterrupto que envolve, de um modo geral, todas as mudanças provocadas na sociedade e em seus mais diversos âmbitos, isto é, em seus mais diversos e distintos territórios”.

O processo de *(des)(re)territorialização*, como Deleuze e Guattari explicam, refere-se, grosso modo, a um movimento transformacional pelo qual um território rompe valores “tanto simbólicos, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material-político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração” (HAESBAERT, 1995, p.181). Trata-se, portanto de um processo no qual a espécie humana está mergulhada, produzindo ininterruptamente mudanças no sentido de desterritorializar seus territórios “originais” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.323) e, numa continuidade, reterritorializá-los a partir de novos agenciamentos, novos valores, novos pensamentos.

### 3.2.1 Procedimentos de desterritorialização relativos ao ensino de Língua Portuguesa – a desterritorialização ‘absoluta’ da gramática

Como já enfatizado, uma desterritorialização é conceituada como um movimento ininterrupto que envolve, de um modo geral, todas as mudanças ocorridas na sociedade, contemplando seus mais distintos contextos, ou seja, relacionando-se a seus mais diversos territórios existentes. Segundo Deleuze e Guattari, esse movimento ocorre por meio de vetores de desterritorialização e de reterritorialização, explicados pelos autores com o desenvolvimento de um conjunto de teoremas – que aqui não caberia esboçá-los todos, em virtude do nosso foco delimitado – dentro dos quais está um teorema que “envolve conceitos novos e compreende o movimento pelo qual os elementos menos desterritorializados se reterritorializam sobre o mais desterritorializado” (COSTA & OLIVEIRA, 2017),

constituindo assim, mais dois tipos de desterritorialização: a relativa (transcodificação) que diz respeito ao socius; e a absoluta (sobrecodificação) que se refere ao pensamento.

Esses dois tipos de desterritorialização são movimentos que se relacionam, um perpassando o outro, logo, de um modo geral, as desterritorializações relativas se reterritorializam sobre uma desterritorialização absoluta.

Correlacionando esse processo de desterritorialização absoluta com o ensino de Língua Portuguesa, evidenciamos a ruptura social e cognitiva do ensino dos conteúdos gramaticais com a realidade na qual o indivíduo está inserido. Com essa percepção do ensino de Língua Portuguesa como território desterritorializado, porém de forma negativa (pois não houve reterritorialização), obtemos entendimentos sobre a razão de tantos fracassos nos processos de ensino e aprendizagem.

Consideramos ter havido, no ensino de Língua Portuguesa, uma desterritorialização quanto ao seu processo metodológico, isto é, diante das discussões e questionamentos levantados ao longo dos anos, evidenciou-se a necessidade de abandonar, por exemplo, processos metodológicos de ensino voltados para a perspectiva tradicional, como abordamos anteriormente. No entanto, como também já enfatizamos, as atuais práticas e posturas advindas inicialmente para ruptura com o tradicional, não estão sendo suficientes no sentido de garantir uma reterritorialização positiva, que seja profícua e alcance os anseios do ensino de uma língua.

Quando discutimos a desterritorialização, para além do debate filosófico, conseguimos, claramente, transpor os sentidos para problemas e questões concretas da educação, uma vez que, nesse território, são contínuos os problemas que necessitamos resolver. A partir da conscientização de que há algo a modificar, construímos os primeiros passos para a compreensão dos conceitos, do próprio pensamento e da necessidade de agir.

### **3.3 Reterritorialização**

Vemos em Lima e Yasui (2014) que, para Deleuze e Guattari, o território é pensado como uma construção provisória, dando-se sempre em relação a processos de desterritorialização e reterritorialização. Nas palavras desses filósofos, “o território

só vale em relação a um movimento através do qual dele se sai” (DELEUZE, 1989, p. 4). Como vimos, a construção de um território é imanente à construção de novos movimentos; logo, todo deslocamento do território – toda desterritorialização – é, ao mesmo tempo, a demanda para uma reterritorialização em outras direções, sendo, portanto, a reterritorialização uma tentativa de recompor um território que passou por um processo de desterritorialização.

Félix Guattari (1992) analisa a sociedade como mundo da técnica e da desterritorialização. É então que Guattari, a partir de processos intermitentes de desterritorialização e reterritorialização, desenvolveu, com Gilles Deleuze, a noção de heterogênesse<sup>22</sup>, para afirmar que é por meio dela que se produz algo novo e inusitado.

Logo, podemos pensar a heterogênesse, construída pelo e no movimento de reterritorialização, como busca permanente, no âmbito da vida cotidiana, da instauração de um processo contínuo de produção singular da existência; como composição de territórios existenciais, que se seguem ao desfazimento de outros. Guattari afirma que reterritorializar é reconstituir uma relação particular com o cosmos e com a vida, ao mesmo tempo em que há composição de uma singularidade individual, há também uma composição coletiva. Nas palavras de Gomes(2008), podemos argumentar esse tópico assim simplificando:

a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga e a reterritorialização é o movimento de construção do território; no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação. Há uma indissociabilidade entre os dois processos – algo só se desterritorializa para se reterritorializar algures. Porém, não se garante o sucesso desta reterritorialização - há o perigo dos buracos negros, linhas de fuga que se tornam linhas suicidárias. (GOMES, 2008, p. 3)

Acreditamos que muito acontecimento afetuoso pode fluir a partir das novas compreensões que forem formadas no contexto educacional, baseadas nas noções filosóficas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, desde que as aproximações conceituais de Deleuze e Guattari provoquem, nas práticas

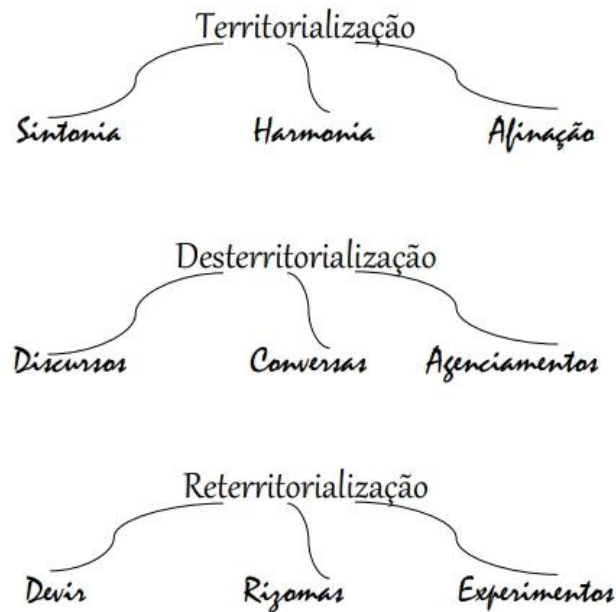
---

<sup>22</sup> Heterogênesse diz respeito à produção de diferença, daquilo que escapa da homogeneidade e do já instituído.

educacionais, um novo pensar e agir em relação aos métodos pelos quais tem sido tratada a gramática ao longo dos últimos anos.

Em resumo, o desenho abaixo possibilita visualizar esquematicamente os acontecimentos pelos quais podemos compreender os processos de des(re)territorialização.

### DESENHO 1 – Esquema de conceitos inerentes



Fonte: elaborado pela autora.

Na territorialização habita a sintonia, a harmonia, a afinação; aqui as composições do território necessitam se complementarem. Na desterritorialização os discursos e agenciamentos são as vias de fluxos, de modificações, de transformações. Para que haja a reterritorialização, os devires, os rizomas, os experimentos precisam existir.

### 3.3.1 A importância da gramática na reterritorialização do ensino de Língua Portuguesa<sup>23</sup>

É inepto pensar que somente o que existe de moderno é melhor. É preciso ter a humildade de reconhecer que houve épocas na história da humanidade que superaram a contemporânea em vários aspectos. A conscientização de que algumas modernizações têm de manter boas considerações do modelo antigo é válida também para a educação.

É possível que uma das causas do atenuamento no nível de fluência da fala e no domínio da escrita esteja na brusca modificação das práticas pedagógicas, que não dão mais a ênfase necessária para conteúdos gramaticais que são bases fortes e constituintes da Língua Portuguesa, retirando-os das práticas de ensino escolar sem que haja outros conteúdos capazes de cumprir esse papel de aprendizagem. Mesmo com tantos métodos modernos e novidades tecnológicas para o ensino, o que se constata é que as aulas de língua portuguesa continuam não conseguindo despertar proficuamente nos alunos as capacidades básicas como o gosto pela leitura, o aprendizado da funcionalidade dos conteúdos gramaticais, a competência discursiva e a habilidade em escrever coeso e coerentemente. Acreditando que o ensino da gramática proporciona a aquisição dessas capacidades mencionadas, refletimos sobre a importância da reterritorialização do ensino com conteúdos linguístico-gramaticais – às vezes até presentes nos currículos, entretanto, não desenvolvidos proficuamente nas práticas de ensino nos dias atuais – no empreendimento de que a formação de bons escritores, falantes fluentes do uso padrão da língua e cidadãos seguros linguisticamente seja alcançada na sociedade moderna.

Partindo do pressuposto de que toda educação comprometida com a cidadania deve criar condições para que o aluno possa desenvolver as capacidades básicas de falar, ler e escrever bem – três habilidades subsidiadas pela gramática – a escola que aplica com êxito um ensino gramatical cumpre com um dos papéis fundamentais da Educação, que é formar cidadãos conhecedores da funcionalidade e da aplicabilidade do uso padrão da língua a que pertence.

---

<sup>23</sup> Esta seção é uma versão modificada do artigo com o mesmo título, publicado na Revista Philologus. Ano 23, N° 69. P. 247-266. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017.

Consideramos válido e necessário enfatizar que nossa ótica não defende o ensino da Gramática denominada Tradicional, ou de apenas uma restrição gramatical, nem a afirmação de que a gramática é o único meio de se aprender a falar, ler e escrever bem. Pensamos no sentido complexo do ensino linguístico-gramatical, no qual alunos e professores entendam, em primeiro lugar, a funcionalidade de gramática e a sua aplicabilidade, facilitando, assim, o ensino/aprendizagem e construindo os resultados positivos.

Um acesso mínimo e inicial à gramática de uma língua é realizado conjuntamente com o aprender a falar, a ler e a escrever. Mas a gramática para um uso padrão da língua precisa ser aprendida, adquirida, estudada. Esse é o diferencial que o indivíduo pode ter na sociedade, pois ao sair da escola fundamental, média ou superior, a imensa maioria das pessoas precisará saber realizar o uso padrão da língua – falada ou escrita – para ingressar no mercado de trabalho ou para, dentre outras possíveis vantagens, tornar-se um cidadão mais linguisticamente seguro e engajado, mais participativo e mais crítico na sociedade letrada e cada dia mais competitiva.

O domínio ou conhecimento do uso padrão da língua pode ser visto de outro ângulo, não como imposição, mas como um privilégio que, ao ser ensinado de modo contextualizado, possibilita uma maior participação social, o acesso à informação e melhor expressão e defesa de pontos de vista, auxiliando a efetivação do cumprimento do papel fundamental de cidadão crítico e participativo, tão necessário nos dias de hoje.

Para estabelecermos um panorama de compreensão da importância da gramática na reterritorialização do ensino de língua portuguesa, recorreremos a um breve histórico dos acontecimentos sociais e educacionais linguístico-gramaticais. Iniciamos evidenciando que o ensino gramatical faz parte de uma língua histórica e, a Língua Portuguesa, como 'historicidade', muda, renova e se reconstrói. Nesse contexto de transformações inevitáveis, a gramática se constitui como um conjunto de limites necessários da língua, como regulamentação das normas de uso da língua, estabelecendo até onde a linguagem pode se transformar e continuar dentro de um padrão mínimo necessário que mantenha acessível a todos a compreensão de qualquer comunicação estabelecida.

Tempos mais tarde, após o homem descobrir a necessidade de fazer uso do registro da comunicação verbal, surge a escrita, e com ela a necessidade de regras, normas, padrões; nascendo, então, as primeiras padronizações da linguagem – a Gramática Tradicional (expressão que engloba um aspecto de atitudes e métodos anteriores ao advento das ciências linguísticas). Sírio Possenti (2012), em sua obra *'Por que (não) ensinar gramática na escola'*, lembra que as primeiras gramáticas do Ocidente, as gregas, foram elaboradas no século II a.C.. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar regras e padrões, tendo como modelo as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores que escreviam e falavam muito bem a língua.

Na década de 60, assistiu-se a um insurgir contra o ensino da Gramática em sala de aula, em vez de dotá-la de recursos e medidas que o tornasse um instrumento operativo e de maior resistência às críticas, resolveram muitos professores e até sistemas educacionais de ensino aboli-la, sem que trouxessem à sala de aula nenhum outro sucedâneo que, apesar das falhas, pudesse sustentar-se.

Na década de 70, os livros didáticos voltam a insistir nas recomendações à gramática normativa. A importância que a gramática adquiriu, firmada como Gramática Normativa, foi de estabelecer a norma culta, ou seja, criar um padrão linguístico considerado modelar. As línguas que têm forma escrita, como é o caso do Português, necessitam da gramática normativa para que se garanta a existência de um padrão linguístico uniforme para todos os falantes. A Gramática normativa foi num primeiro momento uma gramática descritiva de um dialeto de uma língua. Depois a sociedade fez dela um corpo de leis para reger o uso da linguagem.

Nos últimos vinte ou trinta anos, um grande número de teorias assolou o ensino, especialmente o de Língua Portuguesa; e, conseqüentemente, o da gramática. Sai-se de um gramaticismo extremo e passa-se por várias fases ou correntes, como o estruturalismo exageradamente descritivista, a linha francesa de interpretação de textos, o gerativismo, a teoria da comunicação chacriniana, a escola funcional, a teoria construtivista etc.

Todas essas teorias ainda não conseguiram reverter o cenário de insuficiência de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa; embora teoricamente proponham a busca por novas maneiras de trabalhar o ensino de



Língua Portuguesa, afastam-se de sua aprendizagem efetiva, apartando-se de suas territorializações.

É clara a necessidade de uma atualização no ensino da Língua Portuguesa e de um reconhecimento de que a gramática continua sendo importante, necessária e indispensável para aquisição de um padrão linguístico. Portanto, o fundamental não é abolir o ensino gramatical, mas sim encontrar metodologias de ensino eficazes que tirem a aversão que a sociedade construiu sobre as aulas de gramática.

Assenta-se a necessidade de uma gramática escolar que não apenas contemple uma taxonomia e um elenco de funções mas que, legitimada pela sua relação com o uso efetivo da língua, dê conta dos usos correntes atuais, não perdendo de vista o natural e eficiente convívio de variantes no uso linguístico, incluída aí, a norma tradicionalmente considerada padrão. (NEVES, 2015, p. 11)

Precisamos de um ensino de gramática interligado com a leitura, que seja intrínseco na produção de textos e proposto como uma prática menos conservadora, envolvendo uma metodologia que aproveite o conhecimento prévio para multiplicação e aprimoramento do saber, estimulando os talentos naturais, minimizando inseguranças na linguagem e proporcionando a construção de expressões livres, autênticas e seguras. O ensino de gramática é base para o conhecimento do uso padrão da língua, é guia; é auxílio fundamental nesse processo quando realizado de forma intertextualizada (aliado às outras disciplinas), contextualizada (levando em consideração a realidade do aluno) e objetivada (para aquisição da língua padrão).

Acentuamos, outra vez, que não se trata de afirmar que todas as pessoas que tiverem domínio gramatical serão bons escritores ou bons oradores, mas sim de entender que esse domínio adquirido será fator condicionante para o crescimento do potencial linguístico, para o aumento do nível cultural e para a segurança no falar e escrever do indivíduo comum, o que já é uma relevante conquista social.

Inspirada em Coseriu (1992 [1988]) posso concluir que o falar e escrever bem tem um triplice significado: exercer sem bloqueios a capacidade natural de falante da língua; ter o domínio da língua particular – historicamente inserida – em que se vazam os enunciados; atuar linguisticamente de modo eficiente. (NEVES, 2015, p. 13)

Dentro dessa conscientização, o professor de gramática não precisa ter em mente que sua obrigação seja formar gênios na arte de falar, ler e escrever, mas sim formar pessoas comuns, que tenham acesso aos subsídios necessários para desenvolverem suas mais amplas capacidades linguístico-gramaticais; precisa compreender que “é hora de atender ao que esperam a sociedade e a família das aulas de Português nas escolas: que os alunos falem e escrevam melhor” (NEVES, 2015, p. 12).

Especialmente na escrita, gramáticas se fazem ainda mais imprescindíveis. Geralmente, dificulta-se a compreensão se, na escrita, não houver uma coerência e uma lógica proporcionadas pelos conhecimentos gramaticais, de tal modo que fica comprovado que há lugar para gramáticas na escola, embora seja um lugar bastante diferente do que lhe era atribuído na prática dita tradicional de ensino da língua em outras épocas. O ensino gramatical é, certamente, relevante ainda nos dias de hoje; a busca por uma naturalidade, leveza e objetividade desse ensino é que precisa ser alcançada.

Em relação ao ensino natural da gramática, Luft (1990) afirma que:

Parece desnecessário advertir que o ensino da teoria gramatical deve consumir o menor espaço entre as atividades dedicadas à língua materna. O melhor ensino gramatical da língua culta se cumpre no consumo diuturno das letras - lidas e escritas. Ler e escrever, escrever e ler - é conviver com a gramática em funcionamento. (1990, p. 44)

É a funcionalidade da gramática: quando o professor aprende isso e consegue transmitir para o seu aluno, o ensino/aprendizagem fica mais fácil. É importante que o aluno saiba para que vai lhe servir, no dia a dia, o ensino da gramática. Trata-se de usar a gramática interna, implícita, intuitiva do aluno e fazê-lo basear-se nela para chegar a alguma gramática externa, explícita. O aluno tem de saber o valor de sua linguagem nata e o valor da linguagem de uso padrão e buscar uni-las para conseguir, sem traumas, um desenvolvimento adequado e amplo do seu potencial idiomático.

Em *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna*, Luft (1993) diz que “os melhores textos se fazem com a melhor gramática (incluídas naturalmente regras da arte da linguagem)” (1993, p. 16), o que nos inspira a reafirmar que os estudos linguístico-gramaticais reterritorializarão o ensino de Língua Portuguesa quando não forem tratados de forma fragmentada, isolada, em razão de,

assim sendo, fazer pouco efeito positivo numa sociedade carente de empregos, de cultura, de oportunidades e de igualdade social. Esses estudos fazem parte da necessidade de transformação da sociedade como um todo: é preciso, possível e necessário garantir ao indivíduo o reconhecimento da variação linguística e do uso padrão da língua para que, no momento em que as situações linguísticas exigirem, a fala e a escrita possam ser inseridas como pontos positivos de demonstração de formação efetiva, conhecimento linguístico, domínio da norma padrão etc. O ensino gramatical de forma afetiva, diagramática e abrangendo uma complexidade imanente à sua função pode ser a reterritorialização positiva do ensino de Língua Portuguesa.

O ensino da gramática pode proporcionar um posicionamento rico e seguro diante da língua, possibilitando a competência de saber fazer dela um instrumento de poder social, de interação entre as culturas, de segurança linguística e de autoestima do sujeito. O usuário do uso padrão da língua é um indivíduo com mais opções de posicionamento privilegiado na sociedade, e esse conhecimento deve e pode ser usado como instrumento de ascensão social, de crescimento pessoal e profissional, de construção de subjetividade, de formação do indivíduo.

O professor Napoleão Mendes de Almeida, falecido em 1998, nunca escondeu sua defesa absoluta – e polêmica – da língua. Como exemplo da importância do domínio da língua, cita em seu *Dicionário de questões vernáculas* que “os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico “quem faz a língua é o povo” verdadeiro motor para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário”. A parte que merece concordância, serve para mostrar que o domínio da norma culta é poder social e que o argumento de que se deve e pode falar como bem entender e quiser não é válido.

Na já citada pesquisa de campo de Maria Helena de Moura Neves, 50% (cinquenta por cento) dos professores entrevistados afirmaram que o ensino da língua padrão auxilia concretamente na ascensão social do indivíduo, haja vista a linguagem ser um argumento poderoso da sociedade, e a finalidade do ensino da gramática ser o bom desempenho linguístico do aluno: melhor expressão, melhor comunicação e melhor compreensão. Através da visão desses professores reafirma-se o papel que a gramática deve desenvolver na atividade discursiva e ativa do indivíduo, deixando de ser um amontoado de regras incompreensíveis e desligadas

da aplicação, e passando a atuar significativamente no sucesso da vida prática do aluno.

Defende-se aqui que o ensino da gramática é essencial em diversas áreas da vida do falante, sejam elas profissional, estudantil, social etc.; e não será, em momento algum, um tempo perdido o que o indivíduo gastou aprimorando-se nos conhecimentos do uso padrão da língua; jamais esse conhecimento lhe será prejudicial. Uma grande desinformação é não saber que qualquer pessoa, principalmente se for menos favorecida financeiramente, só tem a crescer com o domínio da língua padrão – propiciado pelo ensino de gramática – e com o aprendizado efetivo da leitura e da escrita.

#### 4 REFLEXÃO PROPOSITIVA PARA UM ENSINO IMANENTE DOS CONTEÚDOS DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA – A NECESSIDADE DO DEVIR (A)GRAMATICAL

Partindo do pressuposto de que toda crítica necessita de ser propositiva, incumbimo-nos de tentar formular em proposta o que pensamos como novas práticas cabíveis e necessárias para a desconstrução dos insucessos no ensino de língua e, em especial, para a reterritorialização gramatical desse ensino.

Para esta formulação, utilizamos de reflexões já realizadas nesse caminhar de pesquisa e estudos sobre o ensino de gramática, transformados em artigos e manuscritos que representam completamente nossa ideia para mudança de atitude (no pensar e no agir) em relação ao tratamento pedagógico dado aos conteúdos gramaticais e à disciplina de Língua Portuguesa como um todo. Dentre esses artigos e manuscritos, destacamos o *Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical e Complexidade e o ensino de Língua Portuguesa: proposta de Morin que dialoga com Deleuze e Guattari*, como eficazes definidores e resumidores dos nossos anseios e pensamentos em relação ao tema em questão.

Reforçamos que nosso trabalho, especialmente a proposta, com inspiração em alguns conceitos filosóficos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, constrói-se na ênfase dada por esses filósofos em considerar o território como processo, como permanente “tornar-se” e “desfazer-se”. No entanto, como já dissemos,

uma das principais dificuldades em se trabalhar com um conceito na obra de Deleuze e Guattari [...] é que o conceito para eles é fugidio, literalmente “rizomático” e múltiplo (“articulação, corte e superposição”), fazendo sempre referência a outros conceitos [...]. (HAESBERT e BRUCE, 2002)

Assim, toda experiência do pensamento deleuziano constitui-se num processo prático de desterritorialização, de passagem perpétua de um território ao outro, rompendo os limites entre estética, ética e política. Nesse processo, vivenciamos e compreendemos o devir e o imaginamos como processo de constante agir, refazer, tentar e, especialmente, construir novos rumos para o ensino de gramática.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as

mais *próximas* daquilo que estamos em vias de tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma *zona de vizinhança ou de co-presença* de uma partícula quando entra nessa zona. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 55)

Nas conceituações dos filósofos em questão, todo devir se define em um campo de multiplicidade, desdobramento da diferença, onde as forças que constituem o corpo entram em uma zona de vizinhança, fronteira, uma “co-presença”; dessa forma, nenhum devir se faz na imaginação. Devir é perfeitamente real, em virtude disso, perfeitamente aplicável ao entendimento do processo de ensino dos conteúdos gramaticais. A gramática é real, é parte viva da língua, é funcional. Os métodos de ensino é que necessitam viver a parte que nos traduz no devir, essa tradução real e necessária às práticas de ensino é o nunca desistir, o experimentar, o ser. Na compreensão que nos traduz, recortamos a reflexão de Trindade e Lauro ([2019]), que remete à nossa visão do que carece ser a gramática diante das variações:

Como o barco que deixa o porto seguro e encontra o mar sem saber o que irá encontrar (mas não é para isso que navios são feitos?). No devir, o barco se transforma ao se relacionar com este oceano de forças. Há uma multiplicação de si no acontecimento, no encontro. (TRINDADE e LAURO, [2019])

Segundo Deleuze e Guattari (1997), o devir é involutivo, a involução é criadora. Involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, "entre" os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis.

Vislumbrar um devir (a)gramatical então, comportaria em vir a ser algo além das limitações normativas. Os conteúdos gramaticais ensinam a gramática da língua. Sendo a língua um fenômeno mutável, dinâmico, flexível e em constante transformação, a gramática dessa língua está sujeita a acompanhá-la. Nessa consciência, o paradoxo imanente da gramática é ser base em território fugaz; ser cais no porto; ser direcionamento na metamorfose. Pensar (a)gramaticalmente consistiria em compreender a indispensabilidade da gramática, destacando seu caráter imanente, seu co-pertencimento à língua, a impossibilidade de fragmentação, deslocação e rejeição.

Um território perpassado por devires e flutuações, advindas de saberes e mundos distintos, constitui-se em uma territorialização, em multiplicidade, que sobre a imanência traçam as linhas de fuga, fazendo com que as intensidades, por vezes dispersas, convertam-se em forças cujos movimentos não reúnem nada sem que ao mesmo tempo venham a dissolver tudo a sua volta. O devir para o campo da educação traduziria o movimento constante e necessário do ensino, o nunca desistir, o considerar, o valorizar os múltiplos saberes que andam juntos e se complementam, o aproveitar as forças individuais e transformá-las em potência coletiva.

#### **4.1 Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical<sup>24</sup>**

Neste texto, tratamos os efeitos dos afectos nos contextos de educação escolar, especialmente no ensino de gramática, pensando linhas nas quais teorias e práticas como recursos imanentes aos processos de ensino possam constituir-se cada vez mais com foco na formação humana, no crescimento pessoal e afetivo. Tendo Deleuze como principal fonte teórica, apontamos para a necessidade de mudança de pensar em educação como um exercício realizado a partir de um campo de encontros e afectos. Ressaltamos afectos como variações de potência que transbordam identidades daqueles que por eles são afetados.

Todo educador sabe das dificuldades de se criar um campo de afecto em seus alunos para que estes possam se sentir verdadeiramente estimulados, apaixonados ou afetados por aquilo que lhes será transmitido. Isso talvez seja o maior desafio da educação. Como diz Deleuze: por que escrever (estudar, investigar) algo que, para nós, não apresenta nenhuma afinidade, nenhuma apreciação, nenhum valor? (IAFELICE, 2015 p. 11)

Percebemos que, na teoria ou na prática, as noções conceptuais construídas ao redor de um dado objeto de ensino e estudo exercem influência no que concerne à tarefa de incentivar, ou não, os partícipes do processo de ensino-aprendizagem a realizar um trabalho prazeroso com tal objeto. Especialmente dentro dos labores educacionais, se comportamentos de ameaça, imposições, injustiças, desprezos ou

---

<sup>24</sup> Esta seção é a íntegra do artigo com o mesmo título, publicado na Revista Philologus, Ano 24, N° 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018.

semelhantes, constituem qualquer dada teoria ou prática, não há como existir afetividade no processo; uma educação baseada em tais ações e pensamentos, dentre outras formas desvalorosas de relações praticadas nos ambientes de ensino, opõem-se ao que seria o modo gerador de uma educação criativa e libertadora.

Tendo isso como base das nossas inquietações, refletimos sobre os efeitos dos afectos existentes nos processos de ensino e sobre a indispensabilidade dos afectos positivos nesses contextos de educação escolar e, diante disso, suscitar pensamentos e ações na tentativa de construção de linhas de pesquisas nas quais teorias e práticas – como recursos imanentes aos processos de ensino – possam se constituir cada vez mais com foco na formação humana, no crescimento pessoal e afetivo.

Dentre outras reflexões que serão abordadas, iniciamos, aleatoriamente exemplificando uma característica do território-aluno. Esse pode ser visto como um dos indivíduos mais expostos a uma multiplicidade de signos e de encontros no contexto da educação. Vemos que a maioria dos alunos – independente da fase na qual estejam – tem a tendência de se envolver e desenvolver com mais afinco nos conteúdos pelos quais sentem prazer; ou, como costumamos conceituar frequentemente, com os quais possuem mais afinidade. É bastante comum os alunos demonstrarem maior interesse por determinada disciplina em razão de gostarem mais das metodologias abordadas nessa disciplina; ou da forma como os comportamentos de todos os envolvidos se desenvolvem em sala. Desse modo, é evidente a dimensão da alteridade na criação de um campo de afecto dentro da sala de aula: as ações, as reações e/ou as passividades da coletividade no desenvolvimento das situações educacionais afetam, positiva ou negativamente, cada indivíduo dentro da sala.

lafelice, em sua tese sobre a teoria dos afectos, buscou, na leitura que Deleuze fez de Spinoza, elementos para pensar educação como um exercício realizado a partir de um campo de encontros e afectos. O autor ressalta afectos como variações de potência que transbordam identidades daqueles que por eles são afetados, como já dissemos. Em contextos educacionais, as variações de potência conjecturam a motivação para compreender algo, interessar-se e se envolver por algo, gerada quando nossos próprios afectos nos induzem à busca. Essa busca conseqüentemente nos levará a um crescimento.



Segundo Deleuze, os afectos não são simples sentimentos ou afecções: eles “transbordam a orça daqueles que são atravessados por eles. São saturações, zonas de limites, passagens de um estado a outro” (DELEUZE, *apud* IAFELICE, 2015, p. 100). Numa teoria dos afectos, o sujeito é deslocado pelos afectos para tornar-se outra coisa diferente do que era. Percurso louvadamente cabível ao sentido mais puro e concreto do ato de educar: educar para transformar, desterritorializar-se e reterritorializar-se continuamente num processo de fluxos e agenciamentos transformadores e construtores de seres em ação, ativos e participativos da sociedade a qual constituem.

Evidentemente, é um desafio pensar uma pedagogia dos afectos ou pedagogia da diferença em contextos tão midiáticos, mercadológicos e corporativistas, pois ela exige o reconhecimento do singular, da diferença, da capacidade própria de cada corpo de afetar e ser afetado, como bem lembra Iafelice (2015). Entretanto, acreditamos na mudança construída a partir das ações; de forma que, especialmente na educação, não haverá transformações se não houver uma busca por novas práticas de ensino, se não houver a tomada de decisão por trilhar novos caminhos, com menos erros dos até aqui trilhados; se não houver urgentemente mudança de atitude e mais práticas afetuosas na transmissão de conteúdos e construção de conhecimentos.

Uma reflexão filosófica acerca dos afectos envolve educação, ensino e gramática; preocupam-nos o quanto as posturas de rejeição – construídas por desconhecimentos e sequelas de ensinamentos baseados meramente em reproduções de procedimentos estagnados, dentre outros causadores – têm se perpetuado e provocado grandes desafetos para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Para tanto, à luz de gramáticos, filósofos e estudiosos da área, vislumbramos o traço de caminhos possíveis para novas construções de concepções e práticas motivadoras nos contextos de educação. Após percepções e reflexões acerca da natureza dos afectos que vêm envolvendo esses ambientes, enfatizamos especialmente a questão do ensino-aprendizagem da gramática que, particularmente, sofre mais contundentes influências negativas de práticas desnorteadas e teorias inconsistentes que dificultam o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, da construção de caminhos prazerosos, de fluxos contínuos de transformações e enriquecimentos subjetivos e coletivos.

Os afectos, embora sejam variações de potências que transbordam identidades, não constituem uma base identitária de um “eu psicológico”, *ser ou não ser* não é mais a questão. Falamos de corpos que se modificam por afecção, isto é, um estado de modificação possibilitado pelos afectos – as variações, os fluxos. Somos, por natureza, segundo Spinoza, “[...] seres necessariamente afetados, seres que por viverem em relação estão em todos os momentos sendo afetados e afetando outros seres pela necessidade do encontro de corpos e ideias” (*apud* IAFELICE, 2015, p. 28).

O termo “afecto diz respeito à diferença de intensidade, de mudança e da variação da nossa potência de existir e da força de agir” (IAFELICE, 2015); desse modo, compreendemos que afecto se refere a fluxo, movimento transitório de um estado a outro, e isto ocorre tanto no corpo afetado como no corpo afetante. Tal variação de potência, transição, mudança, diferença de intensidade pode ser benéfica ou maléfica, na medida em que pode ocorrer um aumento de potência de agir do corpo ou uma diminuição que, em cada situação de acontecimento, deve provocar um resultado distinto – esperado ou não, necessário ou não, prejudicial ou benéfico.

Em épocas de crises nos paradigmas que norteiam as práticas educacionais, aumentar nossa potência significa expandir nosso território através de ações; criar caminhos rumo à construção de um processo de coemergência entre escola e sociedade; desenvolver a função social da escola; concretizar a dimensão política ou pública da educação.

A escola precisa ser ela mesma a causa interna dos afectos, o principal ambiente de criação de movimentos e transformações, de passagem de estados, de criação de relações de afectos desdobradas em uma multiplicidade de encontros, para além de somente professor-aluno, por exemplo. Ao criarmos relações com outros corpos, somos suscetíveis à expansão ou diminuição, a ocorrência desta ou daquela dependerá do modo como os afectos ocorrem em nós. Ser afetado significa passar a uma perfeição maior ou menor do que o estado anterior, ou seja, no processo de variação, no qual o corpo afetado, sofrendo uma afecção que diminui sua potência de agir, passa a um estado de perfeição menor (tristeza). Contrariamente, quando o corpo afetado sofre uma afecção que aumenta sua potência, passa então a um estado de perfeição maior (alegria).

Segundo Iafelice (2015), a educação escolar, além de parecer não compreender a importante questão da origem dos nossos afectos, está cada vez menos preocupada com o crescimento crítico e criativo do aluno e, cada vez mais, foca em desenvolver métodos rigorosamente voltados para fins mercadológicos, de modo que a preparação, a adaptação do aluno para o mercado de trabalho, é a preocupação primordial da educação escolar. Para esse filósofo, a educação de hoje “é refém de forças mercadológicas interessadas em preparar seres autônomos e livres, mas sempre condicionados a aceitar e a reconhecer a necessidade de se alinhar aos mecanismos de poder” (ibid., p.12).

Além disso, o autor ainda denuncia uma redução do espaço para o pensar. A educação escolar parece privilegiar apenas a reconhecimento, ou seja, estudar aquilo já pensado ao invés de aprender o próprio movimento do pensar, assim:

[...] terminamos por confundir o “reconhecer” com o “pensar”. Ora, o pensamento não tem uma função meramente cognitiva: aliás, ele não tem jamais tal função - se o tomamos em seu aspecto criativo [...]. Somente o pensamento, enquanto potência criadora, pode romper definitivamente com a representação e a reconhecimento e aprender as coisas em sua singularidade, em sua diferença essencial. (SCHÖPKE, 2012 *apud* IAFELICE, 2015, p.21)

A partir daí começamos a entender o porquê de um ensino baseado em atividades exaustivas, avaliações ameaçadoras, competição de notas, decorebas; enfim, um processo escolar vicioso no qual predominam saberes prontos a serem reconhecidos. Evidentemente, nesse processo de elevação da passividade ao ajustamento social meramente mercadológico, não há a definição de um único culpado; há, com certeza, uma série de fatores envolvidos que se complementam e se fortalecem nessa construção de um ensino de desvalorização do pensamento crítico e criativo.

O fato é que o modelo pedagógico tem sido relegado às representações, à busca do saber já pensado, já conhecido, pronto e acabado; o que, segundo Iafelice, vem aumentando a produção de afectos passivos, reativos tristes, criando valores e simulacros que infiltram em nossa consciência, desejos, vontades e aspirações passivas, sem nos darmos conta disso. Estamos tão identificados com tais afectos que com eles somos felizes, tristemente felizes. Não reconhecemos as potências dos afectos, enquanto movimentos, deslocamentos e devires, pois eles pouco têm a

ver com a nossa costumeira forma de pensar, cristalizada pela ideia que temos de nós mesmos e também do mundo.

Segundo Spinoza, todo ser humano possui uma essência singular, denominada *conatus*. Toda essência possui um grau de potência de afetar e ser afetada para perseverar na busca da manutenção existencial, no sentido de se constituir como um todo fragmentado por partes extensivas, e, simultaneamente, como abertura para novos afectos e afecções. Isto é, nós possuímos uma subjetividade que nos garante singularidade, ou seja, ter um conjunto de características que nos define, mas que, ao mesmo tempo, afirma nossa coletividade, já que não somos seres individuais. É nessa coletividade que usamos do nosso grau de potência para influenciar ou se deixar influenciar pelo todo que nos cerca, a fim de criar ou não conexões; fazemos esse trabalho durante toda a nossa vida.

Dentre vários outros causadores de adversidades, o que pode inflar significativamente a construção de desafetos no ensino é que profissionais confusos em relação aos princípios educacionais transmitem insegurança aos alunos; caso encontrem-se insatisfeitos com questões profissionais, transmitem antipatia aos alunos; e, em situação de desconhecimento ou desvalorização dos conteúdos de sua disciplina, obviamente, transmitirão desânimo e desapego. Assim, sucessivamente, constrói-se um círculo de dissabores com a educação escolar. Trazemos ao debate a necessidade de todos esses aspectos necessitarem ser repensados, mudados e transformados urgentemente.

Os afectos podem ser passivos e ativos. Os afectos passivos são definidos por paixões e podem aumentar a nossa potência de agir. Quando exercemos um cargo profissional, por exemplo, tendemos a realizá-lo cada vez melhor se houver um interesse por ele. Os afectos passivos são, portanto, definidos pelo prazer, pela paixão, pelo gostar. Mas, se por um lado, esses afectos podem aumentar nossa capacidade de agir; por outro, eles podem nos levar ao estado de perfeição menor, na medida em que quando estamos afetados por eles, nossas ações também passam a depender deles; ou seja, se a paixão diminuir a produção também diminuirá.

Enquanto determinado por uma afecção passiva, o homem se percebe impotente diante de seus próprios afectos; ele separa-se daquilo que pode,

distancia-se e afasta-se da sua capacidade de agir. Toda forma de imobilização ou de fixação de ação tem como causa o investimento de um afecto passivo que assume a capacidade de ser afetado do *conatus.p.* (IAFELICE, 2015, p.46, grifo nosso)

Assim, vemos no afecto passivo uma limitação, pois mesmo aumentando a potência de agir, essa ação é acompanhada também por um estado de impotência, uma vez que toda a ação do indivíduo é voltada para a manutenção do afecto passivo; isto é, para o prazer. Na perspectiva educacional, isso quer dizer, por exemplo, que quando um aluno passa a se interessar por um dado objeto de estudo, e esse interesse é provocado por um agente exterior ligado a afectos passivos (a metodologia do professor, obtenção de boas notas, sensação de superioridade em relação aos outros alunos), o aluno poderá estabelecer um bom encontro com o dado objeto; no entanto, sua potência de agir, em relação a esse objeto, será limitada por uma dependência, isto é, caso haja alguma falha na potência provocada pelo agente exterior o aluno se desestimulará.

Um bom ou mau encontro, segundo Deleuze, é determinado pelo critério do útil. Isso quer dizer, por exemplo, que, quando o corpo do aluno se compõe com o corpo do professor mais o corpo da disciplina, ocorre uma composição entre corpos. As relações presentes nos corpos desses dois últimos somaram-se ao corpo do aluno de modo que os três se conservaram e progrediram juntos. Esses encontros podem ser levados por afectos passivos. Conforme Iafelice explica, “um bom encontro, mesmo que seja gerado por uma afecção passiva, aumenta a minha potência de agir. Uma afecção desse tipo é uma alegria-paixão” (2015, p.48). No entanto, como o filósofo adverte, “todo esforço está direcionado para que haja uma manutenção dessa alegria e, também, com relação ao objeto que a proporcionou” (*ibid.* 48).

O inverso ocorre quando somos movimentados por uma afecção passiva negativa. Segundo Deleuze, no momento em que percebemos que algo (ou alguém) não se compõe conosco, uma parte de nossa potência tende a se afastar daquilo. A potência diminui, não no sentido de haver menos potência, mas porque uma parte dela está tentando evitar aquilo que não se compôs conosco e que percebemos como sendo um mau encontro (DELEUZE, *apud*, IAFELICE, 2015, p. 46).

Isso acontece, por exemplo, quando o corpo do aluno não se compõe com o do professor, conseqüentemente pode acontecer uma diminuição da potência de

agir do aluno em relação à disciplina. Esse encontro se denomina tristeza-paixão. Sempre que um encontro implica uma diminuição de potência de agir, ao menos um dos corpos submetidos a esse encontro, que sofreu a diminuição de potência, fora afetado pela tristeza, ou seja, sua potência de agir se tornou dependente de um afecto de tristeza. “Quando nos relacionamos com alguma coisa que não se compõe conosco, por natureza temos a tendência de destruí-la, ou seja, a tristeza nos conduz ao ódio” (IAFELICE, 2015, p.49).

Os afectos passivos parecem então nos levar a um estado de instabilidade, pois, mesmo nossa potência aumentando ou não, por uma afecção passiva, corremos o risco de tornar nossas ações dependentes dessa afecção na medida em que na primeira instância há uma aproximação por interesse externo, como causa de dependência; e, na segunda instância, há afastamento, como causa de decepção. Quando as ações de um aluno para com a disciplina dependem de sua relação com o professor, por exemplo, essa dependência é efeito de uma ação inadequada, isto é, uma ação que não partiu de um fator interno, do próprio aluno. Quando há um interesse próprio do aluno pela disciplina, a ação, nesse caso, teria como causa uma ideia adequada, sendo assim, definida por afecto ativo.

Os afectos ativos, portanto, são frutos de um processo interno realizado em nós mesmos. É possível que uma afecção passiva se torne ativa, pois, muitas vezes, para que possamos realizar uma ação, é preciso que haja uma paixão-inicial para que nossa potência de agir aumente, mas também é preciso que haja uma transformação no sentido de que o interesse vá além da paixão, que faça um processo inverso em que a potência da ação ao invés de crescer para o sentido exterior, passe a crescer a partir do interior. Em outras palavras, é preciso fazer com que a ação, mesmo que tenha sido motivada por um fator externo, passe a existir a partir de um interesse próprio; para que se constitua como uma ideia adequada, um progresso, um avanço pessoal, um crescimento do intelecto.

Quais afectos têm envolvido o ensino de Gramática?

O que me parece, no fundo, é que nós - tanto leigos como estudiosos do assunto - não temos sabido muito bem fazer a avaliação dessa disciplina que incomodou e revoltou a tantos nos bancos escolares, mas que, ultimamente, tem sido tão avidamente perseguida pelo homem comum, que, agora, a busca e a respeita como algo do “do bem” e não “do mal”, como antes lhe parecia. Estranho mistério! (NEVES, 2015, p.29)

Uma das problemáticas que mais tem ganhado destaque nos últimos anos é o modo como os aspectos gramaticais têm sido abordados nas aulas de Língua Portuguesa. A crítica maior recai sobre o trabalho excessivamente normativo e centralizado na metalinguagem. Essa é a “gramática” que tem sido apresentada nas escolas: um suposto conjunto de regras do “bem” falar e escrever, da “boa” linguagem, do “certo e errado”. Essas têm sido as nomenclaturas que vêm atribuindo à gramática uma suposta figura de carrasco.

Segundo Neves (2015), a gramática tem esse caráter normativo pelas próprias condições em que surgiu, dentro de um contexto ocidental, época na qual a ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares “bárbaros”, “corrompidos”, ou seja, não gregos, conduziu toda sua feitura no sentido de estabelecer uma norma-padrão, considerada superior, cujo compromisso era o de criar uma língua comum a todos de determinada comunidade. A disciplina gramatical foi instituída a partir de modelos e assim foi estabelecida como imposição de padrões. Desse modo,

“toda gramática tradicional ocidental está afeiçoada à trajetória que culminou na sua instituição. Vista na sua vertente grega, a instituição dessa gramática exhibe características centrais que ainda hoje se configuram em obras gramaticais disponíveis”. (NEVES, 2015, p.33)

As marcas da visão tradicional ocidental ainda pesam fortemente no tratamento da gramática nas escolas. Conforme menciona Neves (2015, p.18), reavendo uma fala de Slama-Cazacu, ainda que se considere o fato de que a criança possui uma consciência forte em torno de sua língua – tendo, portanto, capacidade de refletir sobre ela – a escola, direcionada pelo trabalho tradicional da linguagem, ensina a criança a “desaprender” o pensar sobre a língua, desde a pré-escola. Assim, gradativamente, a escola desenvolve uma

“sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico e a oferece como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem”. (NEVES, 2015, 18)

Obviamente, com o passar do tempo, as noções acerca da natureza da gramática foram ressignificadas. Hoje, os manuais, por exemplo, são organizados em um contexto sócio cultural e científico totalmente diferente. A natureza da

linguagem passou a ser vista sob novas formas. Com o advento das ciências contemporâneas, desde o século XX, a língua e a linguagem se sobressaíram como objetos de estudo, livres do cunho valorativo do poder político, social e estético. Nessa empreitada, os linguistas contribuíram de forma significativa, questionando o modo como a escola tratava o ensino de linguagem, apontando falhas em relação ao ensino tradicional, e inserindo o tema da variação linguística a partir da noção de língua considerada em seu real caráter multifacetado (FARACO & CASTRO, 1999).

Mas se por um lado os linguistas contribuíram para um repensar sobre o ensino dos aspectos normativos (incentivando a troca de exercícios exaustivos e mecânicos pela experiência de lidar com os aspectos gramaticais em sua funcionalidade no texto); por outro lado, suas propostas, que apesar de serem positivas ainda são teoricamente insuficientes, trouxeram algumas confusões, pois, de certa forma, sugeriram a exclusão da gramática na escola, o que acabou influenciando para desnortear a prática de professores. O que se vê é que: 1) quando se opta pela abordagem tradicional, o foco recorrente é o trabalho excessivo e descontextualizado de regras gramaticais; 2) quando se opta pela abordagem textual os aspectos gramaticais são esquecidos; 3) quando se opta pelas duas formas de abordagem, o trabalho se dá de modo desmembrado.

Poderíamos dizer que essa situação pode decorrer de uma má formação dos professores que dificulta a compreensão e a apreensão das mudanças qualitativas essenciais para a renovação do ensino de língua. No entanto, apesar de ser uma realidade inegável, a má formação dos professores não pode ser vista como bode expiatório, como único ou maior causador de tais problemas. Além de fatores externos como o sistema burocrático que comanda a escola, a falta de estrutura física e psicológica de alunos e de profissionais envolvidos no processo, a inexistência de um capital cultural consistente no caso de alguns alunos etc.; há ainda, como Faraco e Castro objetam, a questão de que, mesmo que os professores fossem bem formados, o problema persistiria, uma vez que os mesmos são guiados por teorias – e os autores ressaltam quase que exclusivamente a teoria da linguística – que não apresenta completude e consistência suficiente para um efetivo trabalho na resolução desse problema.

A gramática é, portanto, envolvida por um conjunto de afectos negativos: a historicidade marcada por preconceitos e imposições, a insistência de uma visão que



a toma como um marcador de poder e uma ferramenta de exclusão e, ainda, o fato de não termos conseguido fazer ainda uma avaliação propícia de sua natureza disciplinar. Esses afectos negativos têm provocados maus encontros, distanciando tanto professores quanto alunos de uma experiência fértil com a gramática.

Diante desses afectos, alunos e professores podem apresentar diversas posturas no que se refere à motivação de suas buscas ou rejeições pelo estudo e ensino de gramática. Uma perspectiva baseada nos moldes tradicionais, por exemplo, pode promover maus encontros e relegar o ensino de gramática somente ao exercício de afectos passivos. Nessa perspectiva, um aluno que se interesse pela disciplina gramatical talvez seja levado a isso por afectos criados no encontro com a abordagem do professor; com o próprio conteúdo gramatical (e é por isso que as pesquisas acerca da natureza dos livros didáticos têm sua relevância); e, até mesmo, com a sensação de poder linguístico, 'firmado pela sociedade capitalista'; sendo que esse conteúdo pode também lhe oferecer o inverso: desinteresse por sentimentos de aversão. Nenhuma dessas situações pode, de fato, configurar um encontro frutífero entre a gramática e o aluno, se este não for levado a refletir sobre o real valor e importância dessa disciplina em sua vida. A partir daí, o professor deve entender que perguntas como *"Porque estamos estudando isso?"*, *"Em que parte da minha vida irei precisar desse conhecimento?"* não podem ser ignoradas.

Falamos, portanto, de encontros e desencontros, composição ou decomposição de corpos, entre aluno-professor, aluno-abordagem, aluno-conteúdo, aluno-sociedade etc. Enfim, falamos de aumento ou diminuição de potência influenciada por afectos passivos instáveis. A educação tem incitado a produção desses (des)encontros na medida em que se configurou em um conjunto de ambientes escolares que promovem, entre outros fatores, competição de notas, afirmação de supostos padrões de subjetividades restritos, abordagens e organizações padronizadas de conteúdos já prontos, falta de estímulo para a produção de afectos crítico-ativos.

Para transformarmos a paixão em ação é necessário que as ideias inadequadas deixem de atuar para que as adequadas possam agir. É somente a partir das ideias adequadas que poderemos produzir afectos ativos. Porém, não existe uma ideia adequada sem antes haver uma noção comum que pressuponha. (IAFELICE, 2015, p.65)

‘A teoria dos afectos de lafelice nos faz concluir que, quando afetados por uma paixão-alegre, ou seja, quando algo faz bem para o indivíduo, essa própria afecção levará a formar, por meio da razão, noções comuns com o corpo que o afetou. Dessa forma, há uma paixão-alegre quando se encontra na alteridade noções comuns e relacionáveis entre os indivíduos. A similitude comanda este processo de reconhecimento da paixão-alegre, de modo que não existirá paixão-alegria sem que antes exista uma similitude de composição entre os corpos. “Quando nossa razão nos leva a formar uma noção comum, isso quer dizer que ela percebe elementos que estão em nós como em outro corpo. O que é comum está presente tanto no outro corpo – ou em vários outros corpos – quanto em nós” (IAFELICE, 2015, p.65-66).

Isso é afetuosamente válido e urgente para os contextos educacionais, onde, impreterivelmente, teorias e práticas na produção de subjetividade necessitam atender a uma demanda da coletividade, de forma que o prazer e o estímulo brotem de uma proporção de relações, ideias e ações criativas e libertadoras, de uma vivência de potências positivas em que as ideias adequadas prevaleçam e formem indivíduos críticos e atentos.

Entendendo ser essa ideia adequada uma ação no sentido de ser proveniente do próprio indivíduo, ela está relacionada ao afecto ativo. Especialmente nos ambientes de ensino, urge a necessidade de práticas pedagógicas que resgatem o afecto-paixão rumo ao afecto-ação na busca da concepção e aplicação de uma perspectiva educacional embasada na pedagogia da diferença, proposta tão claramente por lafelice. A ideia adequada a ser vivenciada na educação escolar – muito especialmente em relação aos conteúdos gramaticais quando a compreensão da funcionalidade é primordial – é a oportunidade de absorção e compreensão de um conhecimento baseado na realidade, na essência objetiva da coisa; é quando o conhecimento não se restringe à representação do objeto conhecido; quando o ensino propicia conhecer as razões internas de sua produção; quando as relações de ensino oferecem a razão total da ideia e asseguram a dedução completa de todas as suas propriedades.

Concordamos, alegremente, que é preciso ação afetiva. Especialmente no trato com o ensino da gramática, “somente pelo esforço de nossa razão que podemos transformar nossas ideias inadequadas – e, conseqüentemente, nossos

afectos passivos – em ideias adequadas, causando nossos próprios afectos” (*ibid.* p. 69). É preciso que todos os envolvidos nos processos de ensino se movimentem na criação de afectos ativos, somente assim a gramática - base para o ensino da Língua Portuguesa - tornar-se-á algo expressivo. A expressividade, a funcionalidade e a riqueza da Língua Portuguesa carecem de destaque, movimentação, divulgação; tudo isso, é facilmente possível com um ensino rizomático<sup>25</sup>, afetuoso e incontestavelmente necessário da gramática, para isso é preciso libertá-la das ideias inadequadas que foram criadas em seu percurso histórico. Isso significa que precisamos enxergá-la através de um olhar livre de pré-julgamentos desvalorosos quanto a sua natureza disciplinar. Com essa iniciativa podem surgir possibilidades de percebê-la e recebê-la com prazer, na construção de uma afecção alegria-paixão e, a partir daí, encaminhá-la para uma afecção ativa na composição de um ensino emancipador dos saberes escolares, da Língua Portuguesa como um todo.

#### **4.2 Complexidade e o ensino de Língua Portuguesa: proposta de Morin que dialoga com a filosofia de Deleuze e Guattari<sup>26</sup>**

Esta seção, que tem como fundamentação as teorias de Deleuze, Guattari, Morin, Fazenda, Torre e outros, é uma reflexão quanto à necessidade de, nos atuais contextos de dúvidas e incertezas quanto às estruturas paradigmáticas, repensar propostas e vivenciar práticas que sejam emancipadoras e que dialoguem com métodos além dos instituídos, e, comprovadamente, insuficientes para a reorganização do ensino de um modo geral, mas, especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa e, principalmente, na abordagem aos conteúdos gramaticais.

Para tanto, trata-se de uma reflexão sobre a necessidade da construção de uma educação transformadora para o ensino do Português; é uma abordagem que se apoia nas concepções trazidas pelas teorias dos autores supracitados, representantes de princípios capazes de sustentar a efetivação de um novo ensino

---

<sup>25</sup> O pensar rizomático, derivado do termo rizoma oriundo da filosofia de Deleuze e Guattari, pode se referir, na perspectiva educacional à emergência do pensar e do fazer livres, em uma ordem na qual o privilégio deve ser dado à multiplicidade, às conexões, à heterogeneidade, à liberdade de criar o novo, à possibilidade de construir o inconsciente sem estar preso a uma unidade superior hierárquica.

<sup>26</sup> Esta seção é parte selecionada do manuscrito “A Reterritorialização, a Complexidade e o Ensino de Língua Portuguesa”, de Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Rosélia Sousa Silva, submetido à Revista Leitura, em 04/09/2018 (aguardando parecer).

no contexto da multiplicidade – ou complexidade, mediante uma prática pedagógica *reterritorializante e rizomática*, que usufrua das potencialidades das aulas de Língua Portuguesa como caminhos construtivos para reorganização dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo formas de intervenção e transformação numa realidade repleta de erros, desafetos e ineficiências práticas.

Quando falamos em complexidade ou multiplicidade, certamente nos referimos a uma complexidade organizada, não no sentido equivocado de complicação; complexidade concebe a valorização e o diálogo entre os conhecimentos e os saberes distintos; referimo-nos ao sentido de percepção e construção de relações complexas; complexidade no sentido de articulação organizada das potências e dos fluxos existenciais.

Pensar a educação a partir da complexidade demanda, minimamente, articular, produtiva e organizadamente, conhecimentos e vida, considerando esses aspectos como uma ação integral do ser *cognoscente*, em prol do direito de ser, apreender e participar da *comunidade planetária*. Essa visão é muito representativa para o que deve ser considerado urgente na construção de um novo ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Uma reforma do pensamento – proposta pela Teoria da Complexidade – em busca de uma mudança da educação nos planos cognoscente, político e cidadão, pode ser um suporte emancipador para repensar e transformar a Educação, em especial, o ensino de língua, que, ao longo dos tempos, adquiriu tantos desafetos já esboçados na seção anterior deste trabalho.

Acreditando que um ensino de Língua Portuguesa pautado na complexidade proporciona, reforça e legitima a aquisição das capacidades básicas como o gosto pela leitura, o aprendizado sobre o funcionamento, a compreensão da estrutura da língua, a competência discursiva e a habilidade de escrever, pensamos em como a reforma do pensamento (proposta pela Teoria da Complexidade de Edgar Morin) e uma reterritorialização (proposta em obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari) poderão se apresentar como suporte para as mudanças no ensino de que falamos aqui. Para tanto, abordamos sobre a urgente necessidade de refletir e agir para a modificação das práticas pedagógicas desorganizadas e descontextualizadas que influenciam o surgimento de dissabores com o ensino de Língua Portuguesa. Para uma transformação possível, demonstraremos a viabilidade de o pensamento

complexo embasar o ensino de gramática rizomática, estabelecendo fluxos contínuos de aprendizagem, produção de conhecimento e percepção da realidade funcional da língua numa reconfiguração das práticas pedagógicas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da gramática não pode ser desarticulado das práticas de linguagem:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (MEC/SEF, 2000, p. 28-29)

Partindo do pressuposto de que toda educação comprometida com a cidadania deve criar condições para que o aluno possa desenvolver as capacidades básicas de falar, ler e escrever satisfatoriamente – considerando o uso culto padrão, é evidente que a escola que consegue propor um ensino gramatical profícuo, pode auxiliar, significativamente, para o cumprimento do papel fundamental da Educação, que é, quanto ao aspecto linguístico, formar cidadãos letrados.

Alunos e professores precisam compreender a funcionalidade da gramática, a sua aplicabilidade real; facilitando, assim, a construção de resultados positivos. Essa construção é somente possível a partir da compreensão da utilidade, funcionalidade e importância do que se aprende em sala, exigindo assim a aplicabilidade de um estudo gramatical mais sério, rico, objetivo e organizado.

Dentro de uma nova postura, evidencia-se a urgência em desconsiderar a ideia de transmissão de conhecimentos, uma vez que não se transmite conhecimentos, o que se transmite são conteúdos para que cada um produza o seu conhecimento. Nessa visão, o conteúdo é aquilo que já foi produzido, e o conhecimento é o que será produzido por cada ser humano nas suas multidimensionalidades.

Quando pensamos na necessidade de criar novas formas de educar, pautamos em Deleuze, em Guattari e em outros filósofos, por vermos, assim como Ferrari (*apud* IAFELICE, 2015 p. 5), “a filosofia como ponto do qual se pode pensar a educação, seus limites e alcances, e sua potência”. A autora comenta que podemos

buscar, na leitura de Deleuze, “elementos para pensar a educação como atividade que se realiza a partir de um ‘campo de afecto’”.

É preciso superar os métodos da ciência moderna que provocaram a redução e a fragmentação da realidade e, conseqüentemente, a fragmentação do conhecimento produzido, pautando na razão, na objetividade e na neutralidade (SUANNO, 2015, p. 72). Para Laszlo (*apud* SUANNO, 2015 p. 73), seria preciso compreender que “educar para a macrotransição demanda superar velhas ideias e abraçar novas ideias”. Isso, no contexto do ensino de LP, traduz-se pelo professor incentivar seus alunos não somente para a memorização de regras e normas gramaticais em si e por si – muitas vezes, exclusivamente por meio de palavras ou frases soltas – construindo um ensino robotizado; mas também primando pelo entendimento do real funcionamento da sua própria língua e considerando a necessidade do estudo do seu aspecto gramatical padrão para uma ordem social linguística. Outra forma lúcida de se ensinar a língua é a que considera sua realidade heterogênea, oportunizando a formação de sujeitos ativos na constituição de conhecimentos indispensáveis na contemporaneidade – tempos concebidos por conexões, inter-relações, movimentos constantes, multiplicidade e processo contínuo de transformação.

Nesses tempos de mudanças, os lugares sociais de ensino têm o poder de se construírem como lugares de aprendizagem constante, diferenciada e inovadora, mas, para isso, é relevante refletirmos no que diz Morin e Delgado Díaz (2016), que “a alternativa para o enfrentamento e superação da crise é a metamorfose, mas está não chegará sem ações”, de modo que “o grande desafio da complexidade, que exige colocar tudo em contexto, cresce na medida em que avançamos, contextualizamos e voltamos a contextualizar” (MORIN e DELAGADO DÍAZ, 2016, p. 4).

Contemplamos que o movimento de des-re-territorialização de Deleuze e Guattari é, para Morin e Delgado Díaz, avançar, contextualizar e voltar a contextualizar; por isso, a consideração da perfeita harmonia entre as teorias dos distintos filósofos.

Para Morin (*apud* SUANNO, 2015 p. 88), o conhecimento humano é fruto de uma dinâmica bioantropológica (sujeito/objeto), com um polienraizamento antropológico (cerebral/espiritual/cultural/social), que necessita de um

polienraizamento físico/biológico/zoológico. Tal perspectiva faz pensar na riqueza que é suscitar no ensino de Língua Portuguesa o diálogo entre as diferentes formas de conceber, investigar e experimentar a língua, percebendo-a, o máximo possível, em sua abrangente funcionalidade, favorecendo a integração entre conhecimento e vida, numa perspectiva efetivamente interdisciplinar e, mais além, transdisciplinar.

Para visualizar a importância desses conceitos no tocante a uma transformação da educação, do tratamento com a língua e da mudança de postura em relação ao ensino de gramática, vejamos a definição de Suanno (2015) para a *transdisciplinaridade* ou *ecologia dos saberes*:

Estes dois conceitos reconhecem a existência de conhecimentos plurais, e os legitimam, bem como percebem a potencialidade do diálogo entre os conhecimentos das ciências, os conhecimentos das práticas sociais, os saberes das tradições, os saberes populares, os saberes experienciais, os saberes filosóficos, culturais, artísticos, literários, mitos, lendas, dentre outros. (SUANNO, 2015, p. 68, 69)

Como forma de conceber essa intervenção sistêmica na educação, a transdisciplinaridade é a perspectiva de modelo de educação para o século XXI, sendo uma etapa superior da interdisciplinaridade, um estágio mais avançado que precisa ser colocado na prática pedagógica a partir de uma reforma do pensamento que rege o ensino no Brasil.

Para início de uma mudança de postura, a necessidade se dá em instaurar nas escolas a ampliação da discussão sobre línguas – seus valores e uso padrão – na perspectiva de fazer dialogar as epistemologias na produção do aprendizado prazeroso. Todo falante da LP necessita, primeiramente e primordialmente, de sentir-se integrante do patrimônio que é a língua e, portanto, cobrir-se de zelo pelo uso e preservação de sua língua.

A visão de totalidade e o pensamento sistêmico aplicado à educação nos impõem a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação. Em termos de macroplanejamento, esse pensamento evita a concepção de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada. Pressupõem novos estilos de diagnósticos, novos procedimentos metodológicos mais adequados à investigação que se pretende para a apreensão do real em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade; para que possamos

identificar necessidades concretas capazes de subsidiar a construção de uma política educacional congruente e uma prática pedagógica mais de acordo com a realidade. Compreende o indivíduo como um ser indiviso, um aprendiz que constrói conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição (MORAES, 1996, p. 14).

Diante dessa necessidade, já constatada e comprovada a ineficiência de um sistema de ensino de Língua Portuguesa que estabelece ao ensino da gramática uma aplicação descontextualizada da realidade, a saída é romper com os dogmas reducionistas advindos da ciência moderna. O ensino não pode e não deve ser reduzido, fragmentado. Para isso, vemos em Suanno (2015) que é necessário mudar o nível de percepção e o nível de conhecimento, o que reverbera no processo de ensinar, de aprender, de forma que, ao contextualizar, ultrapassa-se as limitações e o processo de ensino se amplia via diálogo articulado que dá outro sentido à realidade.

Para tal é preciso outra visão de mundo, uma grande e profunda mudança nos valores dados à disciplina, no modo de pensar e propor os conteúdos, nos sentimentos e nas ações dentro da sala de aula. Assim, é possível identificar para o ensino da LP os princípios da Teoria da Complexidade (Morin) e a Filosofia do Acontecimento (Deleuze) como fundamentais para construção de práticas pedagógicas transdisciplinares. O intuito é perceber que essas teorias permitem a emergência de uma *Escola Criativa* a partir do que estabelece Torre (*apud* SILVA e PINHO, 2016, p. 3), “[...] na criatividade não basta saber ou saber fazer; é necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros”.

O método complexo pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos [...] para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, á a consciência antagônica [...] e complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si. (MORIN *apud* SUANNO, 2015, p. 95)

Pensar o ensino de Língua Portuguesa imanente à teoria da complexidade é ter uma preocupação contínua com ideias e objetivos inovadores e produtivos para a educação. A escola, a disciplina, os conteúdos gramaticais e o ensino em geral precisam levar em conta a experiência particular das pessoas, a vida cotidiana, a



diferença e, principalmente, o fato de estarem lidando com seres humanos multidimensionalmente compostos; seres não somente históricos, sociais, culturais, mas também biológicos e cognitivos; seres plenos de subjetividade e afetividade; e, ainda, seres de razão, de emoção e de corporeidade.

O ensino precisa ser visualizado na complexidade. Ao ampliar a concepção de humanos, apresenta-se um novo desafio para a educação; o ensino de LP é campo de potências para a vivência desses desafios, para a efetivação de novas e produtivas práticas de ensino.

Conscientes de que o mundo se transforma cada vez mais, sendo concebido como a somatória de movimentos, de fluxos de energia e de processos de constantes mudanças, é inevitável que, frente a essas novas exigências da sociedade, criemos uma nova pauta para a educação e, diante disso, a nossa consideração destaca a necessidade de ampliar a compreensão a partir da observação desses cenários emergentes, que sinalizam a urgência de adequações organizacionais, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais. Essas mudanças se iniciarão na maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo, bases essenciais para os ambientes sociais de educação e construção de conhecimento, que precisam ser interpretados de forma cada vez mais interativa, funcional e prazerosa.

Dentro dessa necessária postura, a educação precisa levar em consideração “o desatino multifacetado do humano: destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (MORIN, 2010, p. 59); levar em consideração o sujeito coletivo, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar ambientes de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento efetivamente transdisciplinar, o que encontramos igualmente em Deleuze. O conceito de transdisciplinaridade de Morin e o de rizoma de Deleuze pressupõe igualmente um esse novo pensar que procuramos defender, porém, não o expomos como solução global e absoluta. Compreendemos e finalizamos, como nos lembra Souza (2012), que

o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-mestra. É dialogar com o mistério do mundo (MORIN, 1989, p. 36). E para dialogar é necessário que não haja barreiras impedindo o ser humano de manter este diálogo com o mundo. Este diálogo com o mundo

pressupõe um novo tipo de pensar, que contemple as multiplicidades e não se deixe seduzir pela compartimentalização e pela especialização como as únicas formas de se produzir conhecimento. (SOUZA, 2012, p. 255-256)

Nessa consciência, quem se propõe – e não somente os profissionais da educação devem se propor a isso, mas todos os falantes da língua – a pensar e agir as questões dos estudos e usos da língua carece antenar e inteirar das posturas de permanente renovar, dialogar, buscar. Lidar com a língua em sua complexidade e dinamicidade é labor para aqueles que se põem também nas condições de viver e compreender o complexo, o dinâmico, o vivo, o múltiplo, o rizomático; viver em constante des(re)territorialização.

## CONSIDERAÇÕES

Somos conscientes da nossa não neutralidade e, portanto, admitimos a dimensão político-desejante desta pesquisa, que foi construída a partir de nossas crenças e defesas pessoais; no entanto, podemos afirmar que as nossas certezas estão e são pautadas na observação comprovada da realidade do ensino de Língua Portuguesa. Ressaltamos, ainda, que possuímos a consciência de que o nosso trabalho carrega a chama de sua inconclusão, estando toda nossa pesquisa num processo de permanente fazer, repensar, construir e reconstruir avaliações, realinhamentos e ressignificações contínuas e necessárias, em razão do campo de estudo ser o ensino, e esse caracterizar-se pela sua dinamicidade, vivacidade e inerente transformação.

A dimensão político-desejante aqui construída foi a discussão em defesa do ensino – e não da exclusão – da gramática, que necessita ser aplicada de forma a ser traduzida para a realidade do indivíduo e, especialmente, numa interligação, transversalidade, normalidade com os demais saberes escolares e sociais. Os modos como os conteúdos gramaticais foram transmitidos ao longo dos anos é que, obviamente, provocaram alguns desafetos e encontram-se ultrapassados. Mas, ensinar a norma padrão da língua continua sendo função da escolar, o que precisa de constante esforço, interesse, implicações, compromissos é a mudança de atitude e renovação da prática pedagógica, não somente em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas escolares, em virtude de precisar atender a anseios e interesses de uma sociedade sempre em evolução.

Chegamos a constatações, após os estudos para elaboração desse trabalho e depois das vivências e das observações das práticas pedagógicas em sala de aula, de que:

- ❖ Com o desenvolvimento do capítulo 1, nossa visão se definiu e se ampliou, comprovando a utilidade do que defendemos e aumentando significativamente nossa perspectiva em relação às transformações necessárias para as práticas de ensino. Tínhamos inicialmente uma ideia, sem limitações, e vivenciamos efetivamente o devir ao construir os objetivos e percorrer os métodos na produtividade desse trabalho. Afinal,

[...] na direção do método cartográfico, preferimos dizer que é em um plano e não em um campo que a intervenção se dá (Passos e Benevides, 2000). O trabalho da análise/intervenção desestabiliza a própria noção de campo, já que modula seus limites e configurações. [...] Lourau, na década de 90, se aproxima do pensamento de Gilbert Simondon, definindo o campo de intervenção por sua metaestabilidade ou pelo modo como nele as oposições – seja esta entre sujeito e objeto, entre local e global, entre eu e o outro, indivíduo e o grupo, etc. – se apresentam como uma dinâmica transductiva, isto é, uma dinâmica de devir que “potencializa resistências atuais e atualiza existências potenciais” (Lourau, 2004b, p. 213). (PASSOS *et. al*, 2015, p. 20)

- ❖ Refletir acerca das adversidades geradoras das pesquisas, tema constituinte do capítulo 2, proporcionou-nos um estudo, uma busca de conhecimentos, de dados, de argumentos e a construção de um entendimento positivo e enriquecedor para além das proposições iniciais. Nessa parte do trabalho, construímos uma conscientização sobre a existência, sobre as causas e sobre as consequências dos problemas recorrentes atualmente com o ensino de Língua Portuguesa, o que nos possibilitou perceber que essas são questões muito discutidas, preocupantes e recorrentes; porém, atreladas a outras problemáticas (como o sistema de ensino em geral, a falta de estrutura física e didática de escolas, os conceitos sociais que adentram e influenciam os ambientes de ensino, as políticas públicas descontextualizadas etc.) que necessitam de transformações, de objetivações, de (re)direcionamentos e de mudanças de atitudes. Focamos nossa pesquisa na questão da necessidade de insistir e esforçar-se para proporcionar um ensino real da norma padrão da língua; mas, no decorrer dos estudos, percebemos os inúmeros entraves (físicos e cognitivos) que permeiam a educação e influenciam a prática pedagógica. Dentre os entraves, a formação do pedagogo (profissional em maior número na regência do ensino de línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental) influencia significativamente no ensino ineficiente (ou não ensino) do vasto e necessário conteúdo gramatical. Se a formação não contempla determinada temática (como refletimos com a breve análise das matrizes curriculares), o profissional não terá como propor essa temática em sala de aula ou, no mínimo, terá muita dificuldade e dificilmente buscará sozinho uma mudança de postura e uma requalificação curricular.

- ❖ Nosso objetivo inovador foi efetivado no Capítulo 3: pensar, compreender e estabelecer correlações entre a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização) com o ensino de gramática da Língua Portuguesa, argumentando sobre a língua como território, as lacunas no ensino como desterritorialização e as novas ações como reterritorialização necessária. Realçamos a desterritorialização – rompimento de valores tanto simbólicos como concretos – como a nossa principal preocupação. Desviar-se da transmissão do ensino da gramática é deixar um vazio para o qual as outras teorias contemporâneas não têm obtido reposição significativa.
- ❖ Nossa reflexão propositiva, construída no capítulo 4, buscou refletir acerca de um ensino imanente para os conteúdos gramaticais, vivenciar o devir, ser (a)gramatical. Ampliamos nossa percepção dessa possibilidade a cada leitura realizada e obtivemos satisfação e esperança com reflexões para construção de um novo pensar e da instigação para o persistir em relação ao labor de ensinar, de forma transdisciplinar, os referidos conteúdos. Consideramos e propomos a construção de novos rumos para o ensino de Língua Portuguesa, na busca por alcances mais frequentes de sucessos de aprendizagem.

Nas aulas de Língua Portuguesa, sabe-se que o objetivo primordial deve ser ensinar a língua padrão. Para alcançar esse objetivo, o aluno precisa utilizar a gramática como um dos meios de melhor aprimoramento e domínio dessa variante. Nesse enfoque, o ensino da gramática é necessário, relevante e de grande utilidade ainda nos dias atuais.

O registro padrão da língua está sempre vivo na sociedade; sendo assim, o professor precisa utilizar a gramática, o ensino eficiente da gramática, para que o aluno se certifique dela e possa ter segurança, entendimento e domínio da variedade padrão o suficiente para se comunicar nas situações em que for exigida a norma de prestígio da língua.

Entretanto, pode ser que, talvez, recaia sobre essa maneira de pensar a importância do ensino da gramática uma resistência ou uma desconfiança por parte dos leitores, visto que continuar com a prática de ensinar a gramática é um trabalho bem mais árduo do que simplesmente ignorá-la e deixar essa necessidade do aluno sem ser atendida. Ou, ainda, porque o ensino tradicional da gramática ainda seja o

único modo de ensiná-la, provocando, assim, uma repugnância que impede as pessoas de observarem e selecionarem o que é essencial e insubstituível no ensino da gramática.

Portanto, o ensino da gramática ainda carece de ser praticado nas escolas, e há outras maneiras pelas quais ela possa ser ensinada que não sejam maneiras ditadoras de tempos passados. Conforme Oliveira (2019), em suas aulas de Fundamentos de Gramática no PPGL/UFT, vemos que nesse mundo novo, de valores novos, nesse momento de cibercultura, é preciso haver gramática sim, deve haver ensino de gramática (de outra forma, mas deve haver).

Tem de aparecer novas formas de ensinar e, sendo o homem positivo, é possível discutir a gramática no contexto de hoje, no universo da cibercultura; não uma gramática fragmentada (normativa, descritiva, internalizada, gerativa, funcional, refletiva, comparativa etc.), mas gramática numa noção de multiplicidade, inter e transdisciplinar, sendo vista na sua complexidade, completude, abrangência, realidade; afinal, os usos são rizomas e, sendo assim, interligam-se, complementam-se, fazem parte da realidade.

Como toda a leitura de Deleuze e Guattari nos proporcionou o compreender e o aproximar, nós finalizamos essa produção considerando que tudo parece estar relacionado com tudo – a estrutura rizomática do pensamento filosófico nos estimula a vislumbrarmos para o ensino de Língua Portuguesa um fazer-rizoma que, relacionando-se entre as mais variadas dimensões de manifestação do saber e de percepção do ser, crie um mundo de abundantes agenciamentos, no qual se relacionem os planos de imanência individuais, sociais, educacionais, filosóficos, políticos etc., planos esses que, transversados por outras linhas, sucedam outras e mais transversalidades.

Todo esse movimento afeta positivamente na sensibilidade do indivíduo, na construção de um conhecimento a partir de/com/para sua percepção do mundo, desfragmentando as disciplinas e deixando emergir uma transmissão de conteúdos e uma produção de subjetividade que podem e devem ser transdisciplinares, rizomáticos, uma vez que “o rizoma é transdisciplinar e a transdisciplinaridade é rizomática” (SOUZA, 2012, p. 256).

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Especialistas questionam critério mais rígido do MEC para nota do Saeb.** Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/especialistas-questionam-criterio-mais-rigido-do-mec-para-nota-do-saeb>

Acesso em: 10/01/2019

ANDRADE, Edson Peixoto. **A filosofia do acontecimento em Deleuze.** Sergipe: O Manguezal, 2018. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/omanguezal/article/view/9403/7317> Acesso em:

15/05/2019

ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática:** por um ensino de línguas sem pedra no caminho. 1ª ed. 8ª impressão. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRUCE, G. & HAESBAERT, R. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari.** 2002. Disponível em:

<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/74/72> Acesso em:

03/10/2017.

CAMPOS, Elenice de. **Reflexões sobre o ensino de gramática.** Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf> Acesso em:

03/01/2019

CARNEIRO, Altair de Souza. **Deleuze & Guattari: uma ética dos devires**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia do CCHS/UNIOESTE. Toledo, PR: 2013.

CONTRI, A.M. *et. al.* **A democratização do ensino de língua: uma prática social**. In: XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2014.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Pontes, 1991.

COSTA, Priscila Venâncio. OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. Gramática: um território em busca de (re)territorialização. **Revista Philologus**, Ano 23, N° 69. P. 781-791. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva. (originalmente publicado em 1969). Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-g-logica-do-sentido.pdf> Acesso em: 06/05/2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Volume 3 e volume 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Volume 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Curitiba: **Educar em Revista**, 1999.

FERRAZ, M. M. T.; OLIVAN, K. N. **Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão**. In Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. 2011. p.2236. Disponível em [http://www.FERRAZ\\_OLIVAN\\_%20GramaticaEFormacaoDoProfessorDeLingua](http://www.FERRAZ_OLIVAN_%20GramaticaEFormacaoDoProfessorDeLingua) Acesso em: 15/01/2017.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. p. 59-79. São Paulo: Ática, 1976b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2010.

GOMES, Pedro Manoel Serrano. **As noções deleuzo-guattarianas de território e agenciamento a partir de 1837 - a lengalenga**. Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, 23 de Junho de 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/352591/As\\_no%C3%A7%C3%B5es\\_deleuzo-](https://www.academia.edu/352591/As_no%C3%A7%C3%B5es_deleuzo-)



[quattarianas de territ%C3%B3rio e agenciamento a partir de 1837 - a lengalenga](#) Acesso em: 05/06/2019

GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini. **Sobre a indução**. Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP, 2005. Disponível em: <ftp://ftp.cle.unicamp.br/pub/arquivos/educacional/ArtGT4.pdf> Acesso em: 12/05/2019

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERREIRA, A. S. **Produção textual no ensino fundamental e médio: da motivação à avaliação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, 2000.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação**. São Paulo: FAPESP, 2015.

KERSCH, Dorotea Frank; FRANK, Ingrid. **Aula de Português: percepções de alunos e professores**. Calidoscópico Vol. 7, n. 1, p. 49-61. Unisinos - DOI: 10.4013/cld.2009.71.05. Disponível em: file:///C:/Users/Aluno/Downloads/4854-15740-1-SM.pdf Acesso em: 10/01/2019

LECLERCQ, Stéfan. Deleuze e os bebês. Tradução de Tomaz Tadeu. Rio Grande do Sul: **Educação e Realidade**, jul/dez, 2002.

LEITE, Marli Quadros. **Gramática, Uso e Norma: a Contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao Ensino**. Araraquara: UNESP, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/62348> Acesso em: 14/05/2019

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. YASUI, Silvio. **Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial**. Saúde Debate. Rio de Janeiro: 2014, V. 38, N. 102. P. 593-606. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v38n102/0103-1104-sdeb-38-102-0593.pdf> Acesso em: 07/01/2019

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve Histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. IDIOMA, Rio de Janeiro: Idioma, 2015, p. 45-59. Disponível em: [http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28\\_a04.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf) Acesso: 13/04/2019

MOLLICA, Maria Cecília. Prefácio. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Rosineide Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Por que a escola não ensina gramática assim?**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

NASCIMENTO, R. D. S. **Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**. 4. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Silvia Cristina Villar Borges de. SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Formação inicial do pedagogo: o ensino da língua materna em foco. **Revista Eventos Pedagógicos** v.4, n.1, p. 175 - 182, mar/jul. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/UFT/Downloads/1149-3612-1-PB.pdf>. Acesso em: 29/11/2017

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira; SILVA, Rosélia Sousa. A importância da gramática na reterritorialização do ensino de Língua Portuguesa. P. 247-266. Rio de Janeiro: **Revista Philologus**, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira; SILVA, Rosélia Sousa; COSTA, Priscila Venâncio. Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical. p. 1809-1821. **Revista Philologus**, Ano 24, N° 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Veraluce Lima dos. **Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuzo-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília: 2012, p. 234-259.

SOUZA DA SILVA, Vanessa; CYRANKA, Furtado de Mendonça Cyranka, Lúcia. **A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje**. Brasília: Linhas Críticas, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514388006> Acesso em: 02/05/2019

SPERANÇA-CRISCUOLO, AC. **Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua**. In: **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino** [online]. São Paulo: UNESP, 2014, p. 17-27

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. 3ª ed. Saraiva, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, Rafael; LAURO, Rafael. Ética dos devires: a potência de diferenciar-se. **Blog Razão Inadequada**. [S.L.] [entre 2012 e 2019]. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/etica-dos-devires/> Acesso: 22/01/2019

## ANEXO A - Matriz Curricular 1 do Curso de Pedagogia da UNITPAC

**FAHESA/ITPAC**  
*com você em cada conquista!*

FAHESA - Faculdade de Ciências Humanas, Econômicas e da Saúde de Araguaína  
 ITPAC - INSTITUTO TOCANTINENSE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS LTDA.  
 Av. Filadélfia, 568 – Setor Oeste – Araguaína – TO – CEP 77.816-540 / Fone: 63' 3411-8500 - www.itpac.br  
 CNPJ – 02.941.990/0001-98 Inscrição Municipal – 8452



### MATRIZ CURRICULAR Curso de Graduação em Pedagogia

Modalidade: Presencial  
 Graduação: Licenciatura  
 Curso: Pedagogia  
 Turno: Noturno  
 Carga Horária: 3230  
 Vigência: 2016/01  
 Integralização: 04 anos e 08 semestres  
 Total de Vagas: 100 Vagas Anuais

*Em 2017/2  
 Para os  
 Períodos  
 1º  
 2º  
 3º*

#### 1º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Crédito	Orientação Pedagógica (Antecedida por)
			Teórica	Prática	Total		
1.	Filosofia para Educadores		45	15	60	4	
2.	Política, legislação e Org. da Educ. Básica		45	15	60	4	
3.	Psicologia Geral	IH	60	0	60	4	
4.	Língua Portuguesa	IG	60	0	60	4	
5.	Didática Geral	IG	60	0	60	4	
6.	Deontologia		30	0	30	2	
<b>Total</b>			<b>300</b>	<b>30</b>	<b>330</b>		

#### 2º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Crédito	Orientação Pedagógica (Antecedida por)
			Teórica	Prática	Total		
7.	Metodologia Científica	IG	60	0	60	4	-
8.	Sociologia e Humanidade	IG	60	0	60	4	-
9.	Leitura e Literatura Infantil		45	15	60	4	-
10.	História da Educação I		45	15	60	4	-
11.	Psicologia do Desenvolvimento		60	0	60	4	-
12.	LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais		60	0	60	4	-
<b>Total</b>			<b>330</b>	<b>30</b>	<b>360</b>		-



## 3º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Crédito	Orientação Pedagógica (Antecedida por)
			Teórica	Prática	Total		
13.	P. O. L. E. Infantil		30	0	30	2	-
14.	Leitura e Produção de Texto		45	15	60	4	-
15.	Matemática	IH	45	15	60	4	-
16.	Arte e Educação		45	15	60	4	-
17.	Didática e Prática do Ensino I		45	15	60	4	-
18.	Fund. Metod. Ensino de Educação Infantil		45	15	60	4	-
<b>Total</b>			<b>255</b>	<b>75</b>	<b>330</b>		-

## 4º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Crédito	Orientação Pedagógica (Antecedida por)
			Teórica	Prática	Total		
19.	Fund. e Met. do Ensino de Matemática		45	15	60	4	-
20.	Fund. Metod. Ensino do Desenv. e da Motricidade		45	15	60	4	-
21.	Fund. Met. do Ensino de Ciências Naturais		45	15	60	4	-
22.	Org. do trabalho Pedagógico		45	15	60	4	-
23.	Fund. E Met. Do Ensino de Geografia e História		45	15	60	4	-
24.	Didática e Prática de Ensino II		45	15	60	4	-
<b>Total</b>			<b>270</b>	<b>90</b>	<b>360</b>		-

## 5º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Total	Crédito
			Teórica	Prática	Estágio		
25.	Fund. e Met. do Ensino de Alfabetização		45	15		60	4
26.	Fund. e Met. do Ensino de Língua Portuguesa		45	15		60	4
27.	Fund. e Met. do Ensino de EJA		45	15		60	4
28.	Atendimento Educacional Especializado		45	15		60	4
29.	História da Educação II		60	0		60	4
30.	Projetos Especiais I (Estágio Supervisionado)				120		8
<b>Total</b>			<b>240</b>	<b>60</b>	<b>120</b>	<b>420</b>	



## 6º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Total	Creditos
			Teórica	Prática	Estágio		
31.	Planejamento e Gestão da Educação		45	15	-	60	4
32.	Tecnologias e Gestão do conhecimento	IG	30	0	-	30	2
33.	Pesquisa Educacional		45	15	-	60	4
34.	Pedagogia Empresarial		45	15	-	60	4
35.	Projetos Especiais II (Estágio Supervisionado)		-	-	120	-	8
36.	Eletiva		60	0	-	60	4
37.	Ciências do Ambiente	IH	30	0	-	30	2
Total			250	45	120	450	-

## 7º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Total	Crédito
			Teórica	Prática	Estágio		
38.	Economia e Globalização	IG	30	0	-	30	2
39.	Educação e Novas Tecnologias		40	20	-	60	4
40.	Estatística	IG	60	0	-	60	4
41.	Leitura, Comunicação e Mídia		60	0	-	60	4
42.	Projetos Especiais III (Estágio Supervisionado)		-	-	120	-	8
43.	Currículos e Programas		60	0	-	60	4
44.	Antropologia		60	0	-	60	4
Total			310	20	120	420	-



## 8º Período

Ordem	Disciplina	Institucionais	Carga Horária			Total	Crédito
			Teórica	Prática	Estágio		
45.	Gestão e Empreendedorismo	IG	60	0	-	60	4
46.	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso		30	30	-	60	4
47.	Projetos Especiais IV (Estágio Supervisionado)		-	-	90	-	6
48.	Eletiva		60	0	-	60	4
49.	Gestão Escolar		45	15	-	60	4
50.	Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais		30	0	-	30	2
<b>Total</b>			<b>225</b>	<b>45</b>	<b>90</b>	<b>360</b>	

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>	
Atividades Teóricas	3230
Atividades Práticas	2210
Estágio Supervisionado	400
Atividades Complementares	420
	200

**DISCIPLINAS ELETIVAS**

Cód	Disciplina	Mod	Carga Horária			Crédito	Orientação Pedagógica (Antecedida por)
			Teórica	Prática	Total		
***	Exercício e Envelhecimento		60	0	60	4	
***	Responsabilidade Civil		60	0	60	4	
***	Direitos Humanos		60	0	60	4	
***	Fundamentos dos Jogos, Lazer e Recreação		60	0	60	4	
***	Gestão de Pessoas		60	0	60	4	

## Legenda:

IE - Institucional de Exatas  
 IG - Institucional Geral  
 IH - Institucional de Humanas  
 IS - Institucional de Saúde

*Recebido em  
 24/11/16  
 Fátima*



## ANEXO B - Matriz Curricular 2 do Curso de Pedagogia da UNITPAC



FAHESA - Faculdade de Ciências Humanas, Econômicas e da Saúde de Araguaína  
 ITPAC - INSTITUTO TOCANTINENSE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS LTDA.  
 Av. Filadélfia, 568 – Setor Oeste – Araguaína – TO – CEP 77.816-540  
 Fone: 63 3411-8500 – www.itpac.br  
 CNPJ – 02.941.990/0001-98 Inscrição Municipal – 8452



Curso: 01

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia: Nº 01200

Carga Horária Total: 3.200 Horas  
 Turno: Noturno

Tempo de Integralização: Mínimo: 04 anos (08 semestres)  
 Máximo: 07 anos (14 semestres)

Vigência: 2015/1

Em 2017/2  
para os  
períodos  
4º  
5º  
6º

Primeiro Período - Turma 0101

DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C. Teórica	H. C.H. Prática	Atividades Integrativas
Filosofia para Educadores	4	80	60	0	20
Matemática	4	80	60	0	20
Psicologia Geral	4	80	80	0	0
Língua Portuguesa	4	80	80	0	0
História da Educação I	2	40	40	0	0
Arte e Educação	2	40	20	20	0
<b>Carga Horária Total</b>	<b>20</b>	<b>400</b>	<b>340</b>	<b>0</b>	<b>40</b>

Segundo Período – Turma 0102

DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C. Teórica	H. C.H. Prática	Atividades Integrativas
Leitura e Literatura Infantil	4	80	40	20	20
Psicologia do Desenvolvimento	4	80	80	0	0
História da Educação II	2	40	40	0	0
Metodologia Científica	4	80	40	40	0
Didática Geral	4	80	40	20	20
<b>Carga Horária Total</b>	<b>18</b>	<b>360</b>	<b>240</b>	<b>80</b>	<b>40</b>



## Terceiro Período – Turma 0103



DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C. Teórica	H. Prática	C.H. Prática	Atividades Integrativas
Sociologia e Humanidades	4	80	80	0	0	0
Antropologia	4	80	80	0	0	0
Política, Legislação e Org. da Educ. Infantil	2	40	40	0	0	0
Fund. e Met. do Ensino de Educ. Infantil	4	80	40	20	20	20
Didática e Prática de Ensino I	4	80	30	30	20	20
<b>Carga Horária Total</b>	<b>18</b>	<b>360</b>	<b>270</b>	<b>50</b>		<b>40</b>

Nota: Na disciplina de Deontologia incluem-se estudos sobre Direitos Humanos.

## Quarto Período – Turma 0104

DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C. Teórica	H. Prática	C.H. Prática	Atividades Integrativas
Fund. e Met. do Ensino da Matemática	4	80	40	20	20	20
FME do Desenv. e da Motricidade	2	40	20	20	0	0
Fund. Met. do Ens de Ciências Nat.	4	80	40	20	20	20
Didática e Prática de Ensino II	4	80	40	20	20	20
Fund. e Met. do Ensino de Hist e Geog	4	80	60	20	0	0
<b>Carga Horária total</b>	<b>18</b>	<b>360</b>	<b>200</b>	<b>100</b>		<b>60</b>

## Quinto Período – Turma 0105

DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C.H. Teórica	C.H. Prática	Est	Atividades Integrativas
Fund. e Met. do Ens. de Alfabetiz	4	80	40	20	0	20
Fund. e Met. do Ens. de Língua Port	4	80	40	20	0	20
Fund. e Met. do Ensino de EJA	4	80	40	40	0	0
Ciências do Ambiente	4	80	80	0	0	0
Educação Inclusiva	4	80	80	0	0	0
Projetos Especiais I	4	80	0	0	80	
<b>Carga Horária total</b>	<b>24</b>	<b>480</b>	<b>280</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>40</b>



## Sexto Período – Turma 0106

DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C. Teórica	H. Prática	C.H. Est	Atividades Integrativas
Planej. e Gestão da Educação	4	80	40	20	0	20
Tecnologias e Gest do Conhecim	4	80	80	00	0	00
Pesquisa Educacional	4	80	40	40	0	0
Pedagogia Empresarial	2	40	20	0	0	20
Polít, legisl e Org. da Educ. Básica	2	40	40	0	0	0
Proj Especiais II (Estágio Supervis)	4	80	0	0	80	0
<b>Carga Horária Total</b>	<b>20</b>	<b>400</b>	<b>220</b>	<b>60</b>	<b>80</b>	<b>40</b>

## Sétimo Período- Turma 0107

DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C. H. Te	C.H. Prá	Est	Atividades Integrativas
Economia e Globalização	4	80	80	0	0	00
Deontologia	2	40	40	0	0	0
Estatística	4	80	80	0	0	00
Leitura Comunicação e Mídia	4	80	60	0	0	20
Proj Especiais III (Estágio Supervis)	4	80	00	0	80	0
Currículos e Programas	4	80	60	0	0	20
<b>Carga Horária Total</b>	<b>22</b>	<b>440</b>	<b>320</b>	<b>0</b>	<b>80</b>	<b>40</b>

## Oitavo Período – Turma 0108

DISCIPLINAS	Créd	C.H. Total	C.H. Teoria	C.H. Prática	Est	Atividades Integrativas
Gestão e Empreendedorismo	4	80	80	00	00	00
TCC – Trab de Conclusão de Curso	4	80	40	40	00	00
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4	80	40	40	00	00
Proj Especiais IV (Estágio Supervis)	3	60	00	00	60	00
<b>Carga Horária Total</b>	<b>15</b>	<b>300</b>	<b>160</b>	<b>80</b>	<b>60</b>	<b>00</b>



#### 2.4.2 Quadro Comparativo de carga horária

O art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, dá sustentação legal ao Curso da FAHESA/ITPAC.

Componentes Curriculares	Carga horária definida para o Curso de Pedagogia da FAHESA	Carga horária proposta na Resolução 1/2006 CNE
Atividades Formativas	2800	2800
Estágio Supervisionado	300	300
Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.	100	100
<b>Total</b>	<b>3.200</b>	<b>3.200</b>

A hora-aula é de 60 (sessenta) minutos de trabalho acadêmico efetivo, que compreende, além de preleções e aulas expositivas, atividades práticas supervisionadas (atividades em laboratórios e biblioteca, trabalhos individuais e em grupo, visitas a empresas e entidades, iniciação científica e outras) previstas no plano de ensino de cada disciplina, realizável nas dependências da instituição ou fora dela.

## ANEXO C - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFT (Palmas)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO E  
REGULAÇÃO DA GRADUAÇÃO

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte  
Câmpus de Palmas, Bloco IV (Reitoria), 2º Andar | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3232-8272 | www.uft.edu.br | ddrprograd@uft.edu.br



### GRADE CURRICULAR – CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA – CÂMPUS DE PALMAS

**Grau:** Licenciatura **Regime:** Semestral **Turno:** Matutino/Noturno  
**Duração Mínima:** 9 semestres **Duração Máxima:** 12 semestres **Vigência:** 2008/1

CÓDIGO	DISCIPLINA	PER.	CR.	CH.	PRÉ-REQ
CHU195	Introdução à Filosofia	1	4	60	
CHU591	Introdução à Pedagogia	1	4	60	
CHU594	História Geral da Educação	1	4	60	
CSA530	Seminário de Pesquisa I	1	4	60	
LLA135	Leitura e Produção de Texto	1	4	60	
CHU072	Filosofia da Educação	2	4	60	CHU195
CHU304	Psicologia da Educação I	2	4	60	
CHU353	Sociologia da Educação	2	4	60	
CHU469	História da Educação Brasileira	2	4	60	CHU594
CSA532	Seminário de Pesquisa II	2	4	60	CSA530
CHU004	Antropologia e Educação	3	4	60	
CHU240	Organização do Trabalho Pedagógico	3	4	60	
CHU306	Psicologia da Educação II	3	4	60	CHU304
CHU592	Teorias Pedagógicas	3	4	60	
CSA534	Seminário de Pesquisa III	3	4	60	CSA532
CHU007	Arte e Educação	4	4	60	
CHU023	Didática	4	4	60	
CHU042	Educação Especial	4	4	60	
CHU635	Teoria dos Jogos e Recreação	4	4	60	
CSA288	Política, Legislação e Organização da Educação Básica	4	4	60	
CHU106	Fundamentos e Metodologia do Trabalho de Educação Infantil	5	4	60	
CHU608	Alfabetização e Letramento	5	4	60	
CHU614	Educação de Jovens e Adultos	5	4	60	
CHU632	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento	5	4	60	
NCL142	Projeto de Estágio	5	4	60	CSA534
CHU099	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	6	4	60	
CHU103	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem	6	4	60	
CHU104	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	6	4	60	
CHU615	Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	6	8	120	NCL142
LLA089	Literatura Infante-Juvenil	6	4	60	
CHU100	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	7	4	60	
CHU101	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	7	4	60	
CHU610	Planejamento e Gestão da Educação	7	4	60	
CHU612	Avaliação da Educação Básica	7	4	60	
CHU613	Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	7	8	120	NCL142
CHU335	Teoria do Currículo	8	4	60	
CHU605	Ética e Educação	8	4	60	

CHU617	Educação e Tecnologias	8	4	60	
NCL143	Projeto de TCC	8	4	60	CHU613 CHU615
LLA224	Língua Brasileira de Sinais	8	4	60	
CAG188	Trabalho de Conclusão de Curso	9	8	120	NCL142
CHU033	Educação Ambiental	9	4	60	
CHU616	Educação e Cultura Afro-brasileira	9	4	60	
CHU618	Educação Não-Escolar	9	4	60	
	Optativa	9	4	60	
	Atividades Complementares		7	105	
	Atividades Integrantes		16	240	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>215</b>	<b>325</b>	<b>3225</b>	

## ANEXO D - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNITINS (Araguatins)

### 12. MATRIZ CURRICULAR

O Curso de Licenciatura em Pedagogia terá a seguinte distribuição curricular:

<b>1º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Introdução a Educação a Distância	-	4	60
Língua Portuguesa	-	4	60
Sociedade Cultura e Educação	-	4	60
História da Educação	-	4	60
Metodologia da Pesquisa Científica	-	4	60
Pesquisa na Prática Pedagógica I	30	6	90
<b>Sub Total</b>		<b>26</b>	<b>390</b>
<b>2º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Estatística Aplicada a Educação	-	4	60
Filosofia da Educação	-	4	60
Sociologia da Educação	-	4	60
Psicologia do Desenvolvimento	-	4	60
Didática	-	4	60
Pesquisa na Prática Pedagógica II	45	7	105
<b>Sub- total</b>		<b>27</b>	<b>405</b>
<b>3º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Educação e Diversidade	-	4	60
Fundamentos, Processos e Métodos da Alfabetização	-	4	60
Fundamentos da Educação Infantil	-	4	60
Currículos e Programas	-	4	60
Psicologia da Aprendizagem	-	4	60
Pesquisa na Prática Pedagógica III	45	7	105
<b>Sub- total</b>		<b>27</b>	<b>405</b>
<b>4º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Organização e Gestão Educacional	-	4	60
Educação, Trabalho e Cidadania	-	4	60
Organização do Trabalho Pedagógico na Ed. Infantil	-	4	60
Fundamentos de Política e Legislação Educacional Brasileira	-	4	60



Dificuldades de Aprendizagem Escolar	-	4	60
Estágio Supervisionado I	45	7	105
<b>Sub- total</b>		<b>27</b>	<b>405</b>
<b>5º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Projetos Educacionais	-	4	60
Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem	-	4	60
Fundamentos da Educação Psicomotora	-	4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	-	4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	-	4	60
Estágio Supervisionado II	45	7	105
<b>Sub- total</b>		<b>27</b>	<b>405</b>
<b>6º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	-	4	60
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	-	4	60
Jogos, Recreação e Educação	-	4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	-	4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	-	4	60
Estágio Supervisionado III	45	7	105
<b>Sub- total</b>		<b>27</b>	<b>405</b>
<b>7º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes	-	4	60
Fundamentos e Metodologia da Educação Física	-	4	60
Metodologia do Ensino das Religiões	-	4	60
Educação e Processos não Escolares	-	4	60
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	-	4	60
Estágio Supervisionado IV	45	7	105
<b>Sub- total</b>		<b>27</b>	<b>405</b>
<b>8º Período</b>	<b>CH Prática</b>	<b>Créditos</b>	<b>CH Total</b>
Língua Brasileira de Sinais: Libras	-	4	60
Educação e Políticas de Inclusão	-	4	60
Educação e Meio Ambiente	-	4	60
Tecnologias Educacionais	-	4	60
Literatura Infante-Juvenil	-	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	*40	7	100
<b>Sub- total</b>		<b>27</b>	<b>400</b>
		<b>215</b>	<b>3.220</b>
ATIVIDADES ACADÊMICAS-CIENTÍFICO CULTURAIS			100
<b>Sub-total Geral</b>			<b>3.320</b>

\* 20% da carga horária total poderá ser ministradas a distância, conforme Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

\*40h para a elaboração do TCC

<b>Prazo de Integralização curricular</b>	<b>Mínimo 4 anos</b>	<b>Máximo 6 anos</b>
---	----------------------	----------------------

<b>Síntese da Carga Horária do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UNITINS/UAB</b>	
Atividades Formativas	2.400 h
Disciplinas de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Atividades Teórico-Práticas) Pesquisa na Prática Pedagógica I;II;III	300h
Estágio Supervisionado	420 h
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Artigo)	100h
Atividades acadêmicas, científicas e culturais	100h
<b>TOTAL (mínimo 3.200 horas – CNE/CP nº 01/2006)</b>	<b>3.320h</b>