

ESPELHO, ESPELHO MEU: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

Maria Dolores Martins de Araújo¹
Sinval Martins de Sousa Filho²
Lucielena Mendonça de Lima³

RESUMO: Este artigo analisa as concepções de linguagem que norteiam a prática de professores do Ensino Médio, sobretudo no que se refere ao ensino de gramática/análise linguística. Para tanto, tem-se como aparato teórico-analítico as contribuições de Geraldi (1996; 1997; 2003), Travaglia (2002), Franchi (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Faraco e Castro (1999) no que se refere às concepções de linguagem, o ensino de gramática e à prática de análise linguística, em interface com as elucidações bakhtinianas (BAKHTIN, 1992; 2012). Desse modo, uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativista foi conduzida. Os dados foram gerados a partir de questionário (perfil), narrativas e da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes de uma escola pública do Ensino Médio de uma cidade do interior de Goiás. Diante das análises, pode-se perceber que os professores ainda têm arraigadas concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, o que reflete em uma prática de ensino de caráter monológico, assentado no aprendizado das regras da gramática normativa e pautado, preponderantemente, em atividades metalinguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de linguagem; Gramática; Análise linguística; Professores de língua portuguesa.

ABSTRACT: This paper analyzes the language conceptions that guide the high school teachers' practice, especially in what is associated with grammar teaching/linguistic analysis. Therefore, we have as theoretical-analytical mechanism the contributions of Geraldi (1996; 1997; 2003), Travaglia (2002), Franchi (2006), Bezerra and Reinaldo (2013), Faraco and Castro (1999) in respect to conceptions of language, grammar teaching and the practice of linguistic analysis, connected with the Bakhtinian clarifications (BAKHTIN, 1992; 2012). In this way, a qualitative and interpretative research was conducted. The data were generated from a questionnaire (profile), narratives and execution of semi-structured interviews with four teachers from a public high school of a town in the interior of Goiás. After analysis is noticed that teachers still have rooted conceptions of language as thought expression and communication tool, which reflects in a teaching practice of monological character, based on the learning of normative grammar rules and preponderantly listed in metalinguistic activities.

KEYWORDS: Language conceptions; Grammar; Linguistic analysis; Portuguese teachers.

¹ Doutoranda em Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: mariadmartins.94@gmail.com.

² Pós-Doutor em Psicolinguística (UnB), Mestre e Doutor em Letras e Linguística (UFG/Unicamp). Professor Associado (DE) na Faculdade de Letras (FL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: sinvalfilho7@gmail.com.

³ Pós-doutora em Linguística Aplicada sobre ensino de Português como Língua Estrangeira pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Filologia Hispânica pela Universidad de Oviedo (Espanha). Professora Titular da área de espanhol da Faculdade de Letras (FL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: lucielenalima@gmail.com.

Considerações iniciais

O ensino de linguagem vem sendo tema de discussão e preocupação de vários especialistas de distintas áreas do conhecimento (FARACO; CASTRO, 1999). Nas últimas décadas, mediante o refinamento das investigações e iniciativas no ensino da Língua Portuguesa (LP), assentadas em uma filosofia Bakhtiniana da linguagem, cujo pressuposto é a interação social, foi-se difundindo a ideia de que o ato de ensinar e de aprender deve ser compreendido como face de um processo dialógico (BORTOLOTTI; GUIMARÃES, 2016). Contudo, apesar do avanço das teorias linguísticas no Brasil, as aulas de LP continuam pautadas em um caráter prescritivo, às vezes disfarçado pelo uso de análises textuais superficiais (TEIXEIRA, 2011). Em vista disso, ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo, torna-se imperativo discutir a concepção de linguagem que subjaz à prática docente para a ressignificação do ensino de LP.

Posto isso, e considerando com Travaglia (2002) que, a depender da noção de língua/gem, tem-se uma determinada (e diferente) influência no ensino de língua, propomos, neste estudo, analisar as concepções de linguagem de professores do Ensino Médio (EM), procurando refletir sobre as relações que se estabelecem entre essas concepções e a prática de ensino desses profissionais, especialmente no que se refere ao ensino de gramática/análise linguística. Conjugadas às análises, teceremos problematizações, de modo a (re)pensar essas práticas à luz da análise linguística (AL) na perspectiva da Linguística Enunciativa (discursiva).

Para tanto, temos, como aparato teórico-analítico, os pressupostos de Geraldi (1996; 1997; 2003), Travaglia (2002), Franchi (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Faraco e Castro (1999) em interface com as contribuições bakhtinianas (BAKHTIN, 1992; 2012). A partir desse viés e considerando, tal como Cerutti-Rizzatti (2012), que os docentes têm enfrentado obstáculos para consolidar uma aula em que a língua seja efetivamente usada em interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos, nossa pretensão com este trabalho, por meio de um recorte contextualizado, é viabilizar o entendimento de que quaisquer contextos interacionais, tais como a sala de aula, são sempre espaços de poder construídos na estreita relação existente entre língua e vida. E, assim sendo, para compreender esses espaços, o quadro epistemológico que cerceia a prática docente deve ser (re)pensado.

Visando contribuir com esse (re)pensar, apresentamos considerações acerca da AL, do dialogismo bakhtiniano e de sua mobilização para (res)significar as aulas de LP no EM. Neste texto, constam esta parte introdutória; uma discussão teórica acerca das concepções de

linguagem, gramática e AL; uma contextualização de como a pesquisa foi dirigida; uma seção com as análises das práticas discursivas dos professores; e nossas considerações finais acerca deste estudo.

Concepção de linguagem e a prática docente: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa

No âmbito das discussões sobre o ensino de LP, uma questão central e determinante gira em torno das concepções de linguagem dos professores, uma vez que elas são fundamentais para direcionar a prática pedagógica (GERALDI, 1997; 2003). Tendo isso em vista, Geraldi (2003) aponta três concepções de linguagem que podem nortear o ensino de línguas: linguagem como i) expressão do pensamento; ii) instrumento de comunicação; e iii) forma de interação.

A primeira concepção considera ser a expressão construída na mente dos indivíduos e, por isso, o que eles dizem é reflexo do que está em suas mentes. Logo, a enunciação é vista como um ato individual e monológico que não seria afetado pelas condições sociocomunicativas. Nessa perspectiva, o ensino de língua prioriza os aspectos normativos e a aula de língua é confundida com aula de gramática, havendo, portanto, a ênfase do trabalho sob a forma, em detrimento do uso. Assim, o profissional que se pauta nessa concepção focará, em sua prática, a gramática normativa/prescritiva como ponto principal do processo de ensino e aprendizagem. Dito isso, percebemos, com Geraldi (2003), que essa concepção nos dá uma visão restrita da linguagem.

Já a concepção da linguagem como instrumento de comunicação vê a língua como um código pronto, à disposição dos usuários, os quais a utilizarão como mero instrumento de comunicação. O docente que se pauta nessa concepção, em sua prática, objetivará desenvolver, no aluno, as habilidades de expressão e compreensão de mensagens. De acordo com Geraldi (2003), nessa perspectiva, relacionada ao estruturalismo e ao transformacionalismo, bem como à Teoria da Comunicação, o falante perde seu papel no sistema linguístico de modo que a ênfase recai no domínio do código. Embora essa perspectiva aponte para a importância da leitura e da produção textual na escola, entende-se a primeira como mera decodificação e a segunda como consequência de atividades prévias. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem de LP ainda se pauta no ensino gramatical com predominância de exercícios estruturais morfossintáticos.

A terceira concepção vê a linguagem como um lugar de interação humana e os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que constroem e produzem sentidos

dialogicamente. Essa concepção pauta-se em Bakhtin (2012), para quem a atividade de linguagem é essencialmente social, ideológica, dialógica e não pode ser desvinculada das relações sociais. Na concepção defendida por Bakhtin (2012), tem-se uma visão enunciativa e discursiva da linguagem, visto que ela é entendida não como uma categoria gramatical abstrata, mas sim como um fato social, fundamentalmente saturada por posicionamentos axiológicos. Sob essa perspectiva, o autor opõe-se à noção de língua tal como era concebida no objetivismo abstrato, na qual havia dissociação entre o social e o individual, e no subjetivismo idealista, ao passo que desenvolve uma filosofia de linguagem pautada no aspecto comunicativo e dialógico, abordando a língua em sua prática viva na comunicação social, considerando sua realização mediante a interação verbal e social dos locutores.

Nesse sentido, percebemos a importância que Bakhtin atribui ao aspecto social, pois, como é evidenciado em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2012), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por intermédio da(s) enunciação(ões). Assim, todas as atividades de comunicação verbal ocorrem via língua/gem, sob a forma de enunciados orais ou escritos que, por sua vez, constituem os gêneros discursivos. Diferentemente das outras concepções de língua(gem), esse viés compreende a historicidade dos sujeitos e não descarta a intencionalidade e os condicionantes pragmáticos subjacentes às produções comunicativas.

É por ser filiado ideologicamente a essa concepção bakhtiniana de linguagem que Geraldi (1996; 1997; 2003) defende que o aluno aprende exercendo a linguagem; assim, o ensino de língua deixa de ser um exercício de reprodução e reconhecimento para ser um ensino de conhecimento e produção. Assim, o referido linguista também defende, apoiado em Bakhtin (1992), o trabalho com a unidade real da comunicação discursiva, o enunciado, o qual constitui os gêneros discursivos.

Na esteira desse pensamento, Brito e Sousa Filho (2015) afirmam que, para estudar a linguagem, é fundamental considerar que cada enunciado manifestado por meio de gêneros discursivos, é produzido em um tempo e espaço singulares e, portanto, deve-se trazer à baila os aspectos socio-históricos, nos quais tem papel essencial o ouvinte (ou leitor) a quem o enunciatador do texto se dirige. Os autores também realçam que, atualmente, no que se refere ao ensino de gramática, o trabalho mais promissor seria aquele pautado na AL, somado à concepção bakhtiniana de linguagem. Assim, asseveram que a AL trabalha, conforme propunha Bakhtin (1992; 2012), com enunciados concretos, o que significa que se deve considerar, primordialmente, os gêneros discursivos e as questões socio-históricas que cerceiam os gêneros e, então, dentro do enunciado concreto, fazer o estudo dos componentes

linguísticos que o compõem.

Tendo isso em vista, e também considerando que a concepção de linguagem pode direcionar o professor em seu fazer pedagógico, percebe-se que no ensino de gramática não é diferente, o docente pode seguir a concepção que ele traz consigo do que, para ele, seja a língua e a gramática e, conseqüentemente, do que significa “saber” e “ensinar” gramática. Posto isso, passamos a ponderar algumas reflexões em torno do debate entre gramática e a noção de análise linguística.

Gramática e análise linguística: desafios teórico-práticos do ensino de Língua Portuguesa

Tratando sobre o ideário das últimas duas décadas referente ao ensino e à aprendizagem de LP, Cerutti-Rizzatti (2012) afirma que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) (BRASIL, 1998; 1999), com a eclosão do pensamento de Bakhtin, Vigotski e de seus seguidores no Brasil, bem como a partir dos estudos de letramento e de obras de Geraldi e Kleiman, o ensino da LP passou a considerar como base os usos sociais da linguagem. Contudo, esse posicionamento nem sempre coaduna com uma prática condizente, pois ainda se confunde ensino de língua com ensino de gramática (FARACO; CASTRO, 1999), sendo que a ideia do trabalho com a AL continua desconhecida para muitos professores (SOUSA FILHO, 2017).

Geraldi (1996) e Franchi (2006) destacam que há uma arraigada tradição de ensino dos conteúdos gramaticais sem a devida reflexão/análise sobre eles, pois, na prática pedagógica, muitas escolas ainda concebem a gramática de modo estreito e restrito, focalizada na repetição inconsciente de fórmulas. Dito isso, Geraldi (1996) argumenta que, de fato, todo falante realiza, em suas atividades linguísticas, atividades epilinguísticas nas quais avaliam o que dizer, o que silenciar, os recursos expressivos mais adequados à ocasião; entretanto, na prática escolar, as atividades de ensino de conteúdos gramaticais não constituem a desejável continuidade dessas “reflexões epilinguísticas”, apresentando-se, ao contrário, “a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua” (GERALDI, 1996, p. 122). Ademais, as análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados nas escolas são respostas às perguntas que sequer foram formuladas pelos alunos, conseqüentemente, as respostas nada lhes dizem e eles não entendem o porquê desse estudo.

Essa prática tradicional, centrada em atividades linguísticas isoladas do contexto das relações sociais mais amplas, está iluminada pela concepção de língua como expressão do pensamento, uma vez que concebe a gramática de modo normativo, como um manual de

regras para o bom uso da língua, o qual deve ser seguido por aqueles que querem se expressar adequadamente (TRAVAGLIA, 2002). Isso reflete em uma prática de ensino prescritivo da gramática normativa, cujo objetivo é levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas considerados errados. Sob essa premissa, acredita-se que o docente tem o papel de transmitir o conteúdo e não (re)construí-lo por meio da interação com o aluno.

Sendo assim, percebe-se, em muitas práticas de ensino da gramática, uma exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à gramática normativa ou com preocupação descritiva. Na acepção descritiva, reflexo de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, entende-se que saber gramática significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (TRAVAGLIA, 2002, p. 27).

Nesse bojo, Geraldi (1997) realça seu posicionamento contra essa prática de ensino da gramática tradicional/normativa/descritiva⁴ e defende o processo de ensino/aprendizagem de LP pautado na AL a partir da prática dialógica de leitura e produção de textos (GERALDI, 1997). Geraldi (2004) considera que a prática pedagógica embasada na AL deve trabalhar tanto com a correspondência fone-fonema-grafema quanto com as questões referentes ao tecido textual. Ademais, as atividades de LP devem dar espaço para que os alunos possam refletir sobre a forma de organização da língua(gem) e os usos dessas formas em diferentes contextos de produção. Nesse sentido, o autor entende que é no interior e a partir das atividades interativas efetivas em sala de aula – seja pela produção ou pela leitura de textos – que a AL se dá.

Dessa maneira, notamos que a AL está mais ligada à concepção de linguagem como forma de interação, já que leva em conta, na prática de ensino, a linguagem em funcionamento entre os sujeitos nas suas diversas situações de interação. Conforme Duarte (2014, p. 31), uma prática embasada nessa concepção refletirá em um “ensino mais abrangente, não excluindo o estudo da norma padrão, mas verificando em que situações essa variedade da língua seria mais adequada, dando-se importância às outras inúmeras formas de usos linguísticos”.

Tratando sobre a prática assentada na AL, Bezerra e Reinaldo (2013), pautados em Franchi (1977) e Geraldi (1993), explicam que, nesse paradigma de reflexão, foram extintas a

⁴ Há várias definições de gramática, Travaglia (2002), por exemplo, destaca três sentidos/concepções: normativa, descritiva e internalizada. Todavia, quando se emprega o termo “gramática” no espaço escolar, esse é empregado no sentido de gramática normativa (DUARTE, 2014).

univocidade e a indeterminação absoluta da linguagem, passando-se a centrar no trabalho/ações que o sujeito, mediado pela linguagem, realiza. Vinculada a essas ações de linguagem, encontra-se a distinção entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Aplicando esses três tipos de atividades à discussão sobre o ensino, notamos que o exercício pleno da própria linguagem (atividade linguística), nas atividades escolares, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar/refletir sobre a própria linguagem (atividades epilinguísticas). Essas atividades, por sua vez, abrem possibilidades ao trabalho de sistematização (atividades metalinguísticas). Desse modo, o equilíbrio entre essas três atividades, constitutivas dos eixos de ensino, pode garantir, ao aprendiz, o uso da língua e o saber sobre a língua (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Cabe ressaltar que a proposta de AL tem Carlos Franchi (1970) e Wanderley Geraldi (1980-1990) como precursores e populariza-se com os PCNLP (1998; 1999), que também trazem a questão da AL integrada às demais práticas de leitura, produção/refacção textuais (GERALDI, 2003). Sousa Filho (2017) destaca que com a incorporação dessa ideia nos PCNLP ocorre a proposta de as escolas transformarem o “ensino de gramática” em aulas que explorem atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas a partir do eixo “Prática de análise linguística”, associado aos eixos: prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e prática de produção de textos orais e escritos. “Com isso, cria-se, legalmente, no país uma ideia de como trabalhar com conhecimentos linguísticos a partir da AL e não mais (só?) a partir da Gramática Tradicional/Normativa e/ou descritiva/explicativa” (SOUSA FILHO, 2017, p. 46).

À luz disso, notamos que a AL não é uma nova forma de fazer e/ou estudar a gramática (SOUSA FILHO, 2017), pois, enquanto a gramática olha para a oração, para o sistema linguístico, a AL olha para o enunciado, parte da semântica e da pragmática. A AL não consiste no ensino de análise de fenômenos gramaticais por eles mesmos, mas sim no ensino da compreensão e produção dos enunciados de determinada língua. É uma forma de reflexão sobre o funcionamento discursivo-gramatical de uma determinada língua com vistas a possibilitar ao seu usuário uma consciência maior das possibilidades de uso da língua nas variadas situações de interação socioverbal (SOUSA FILHO, 2017; FARACO; CASTRO, 1999). Realçamos, retomando Geraldi (1997), que, nessa acepção, não se propõe o abandono dos estudos da gramática normativa, mas argumenta-se que a forma como essas regras eram (são) estudadas deveria (deve) mudar, pois o centro organizador da linguagem está no contexto da interação verbal (FARACO; CASTRO, 1999).

Nessa direção, entendemos que o ensino de língua não deve ser confundido com a apresentação formal de uma teoria gramatical, nem deve se limitar ao nível da frase, ou tampouco considerar a norma culta e a escrita como modalidades superiores, mas sim garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dessa língua (BRITTO, 1997). Em síntese, a crítica contundente, feita à prática tradicional de ensino da gramática (normativa/descritiva) na escola, não se refere à adoção dessa ou daquela taxonomia, mas sim “ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos da frase” (BRITTO, 1997, p. 197). Como nos alerta Franchi (2006), a gramática não deve ser aprendida como uma tabuada, mas, sim, construída mediante uma atividade social. Para tanto, é imprescindível que o docente tenha compreendido e assumido uma concepção de linguagem como interação.

Destarte, concordamos com Faraco e Castro (1999) quando apontam que a proposta dos linguistas, pautada nas considerações bakhtinianas, reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prática-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. Todavia, embora essa mudança de visão sobre o ensino de linguagem, a priori, pareça apenas uma mudança de opção prática, ela “aponta para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que transcendem os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 110). Nesse sentido, é essencial darmos atenção às concepções de linguagem correlacionadas ao ensino gramatical, pois o modo como o professor de LP concebe a linguagem determina sua forma de trabalhar a gramática em sala de aula (TRAVAGLIA, 2002).

Percurso metodológico: contextualização da pesquisa

Os dados discutidos neste artigo são provenientes de um estudo de caso qualitativo-interpretativista (ESTEBAN, 2010) realizado com quatro professores de LP de uma escola pública do EM de uma cidade do interior de Goiás. É válido realçar que esses dados resultam de um recorte de uma pesquisa desenvolvida pela primeira autora deste texto em sua dissertação de mestrado, na qual analisou as (auto)representações de professores de uma escola pública do EM sobre a docência. Aqui, redimensionamos nossas análises, buscando refletir sobre as concepções de linguagem e ensino de língua(gem) expressas pelos docentes de LP, participantes da referida pesquisa, em suas narrativas escritas e entrevistas.

A investigação foi conduzida entre os meses de outubro de 2016 e março de 2017. Traçando um breve perfil de cada um dos quatro professores participantes - Amora, Joaquina,

Lêda e Dihsud⁵ - temos: *Amora*, docente há 20 anos na escola pública. Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, Bacharel em Sistemas de Informação e Licenciatura em Informática, e trabalha, desde 1997, na área para a qual fez o concurso público – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo que há 8 anos leciona apenas no período noturno. *Joaquina*, 18 anos de prática docente, também possui Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e leciona as disciplinas de LP, Língua Inglesa e Espanhol. *Lêda* é professora há 11 anos. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e duas especializações. É professora efetiva, leciona LP, Língua Inglesa, Geografia, História e Biologia no EM. *Dihsud* atua como professor há 4 anos, na condição de contrato temporário, lecionando LP, biologia, física e matemática aplicada no EM. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas e especialização em Microbiologia Aplicada: Indústria e Meio Ambiente.

Formam as bases para a interpretação desta pesquisa os seguintes instrumentos: questionário (perfil), narrativa escrita e entrevista individual. Esses instrumentos permitiram-nos gerar os dados que puderam ser triangulados e, posteriormente, analisados à luz da Linguística Aplicada, considerando o quadro teórico anteriormente descrito. A seguir, apresentamos e refletimos sobre alguns recortes discursivos nos quais são evidenciadas as concepções de linguagem e de ensino de LP dos professores participantes.

Análise dos dados

Como destacam Ilari e Basso (2017), as concepções trazidas pelos linguistas, a partir da crítica às práticas escolares pautadas no ensino gramatical, encontraram forte resistência dos professores de português e, embora, atualmente, esse quadro tenha mudado devido aos PCN, muitos docentes, apesar de terem assimilado, em teoria, essas ideias (de que a escola deve ensinar a língua e não gramática) ainda encontram dificuldade em desvincular sua prática de ensino no estudo descontextualizado das regras gramaticais. Assim, dentre as expectativas dos professores sobre a escola, os alunos e o ensino de LP, ainda encontramos posições normativistas, com uma prática que não considera a diversidade social, cultural e linguística dos discentes, vigorando a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como objeto nuclear de estudo (FARACO; CASTRO, 1999). Tal situação encontra-se refletida em nossos dados, conforme podemos observar a partir do excerto abaixo, extraído da narrativa escrita pela professora Amora.

⁵ Optamos por utilizar pseudônimos a fim de preservar a identidade e privacidade dos participantes, bem como assegurar a confidencialidade das informações obtidas.

Excerto 1

Língua Portuguesa é temida por muitos alunos que não gostam de regras e formalidades [...] percebo que a dificuldade dos alunos é proveniente de uma sociedade dita “tecnológica” que não lê livros, revistas, periódicos (etc.) e que, sobretudo, não gostam de escrever formalmente – a maioria por não ter acesso a esses meios de comunicação e/ou outros pela falta de incentivo da própria família. Daí o alto déficit de escrita, leitura e compreensão textual. Estimo que 20% dos alunos do ensino médio noturno não sabem sequer escrever corretamente: letra ilegível, erros de ortografia imperdoáveis. Muitos não sabem interpretar o que escrevem. O fato é que Língua Portuguesa chega a ser um martírio para alguns alunos. Recuperar as deficiências adquiridas no ensino fundamental se torna uma das metas do ensino médio. (*Amora*, Narrativa, nov. 2016).

Inicialmente, percebemos que a professora confere à gramática, às normas e ao escrever corretamente uma grande relevância, apontando a falta de domínio desses critérios como motivo para os alunos “temerem” o estudo de LP ou serem “deficientes” nos usos dessa língua. Nesse sentido, notamos no enunciado uma preocupação excessiva com a grafia, com o expressar-se de maneira correta, reiterando-se discursos hegemônicos sobre a língua (unidade linguística, a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição), reflexos da concepção de língua como expressão do pensamento. Ela acredita, ainda, que o domínio da gramática tradicional fará com que os alunos compreendam e interpretem bem o que escrevem.

Outrossim, convém pontuar que “o conhecimento de regras (decoradas, ou fora de contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática” (POSSENTI, 2005, p. 15). Nesse caminho reflexivo, o excerto se relaciona com as considerações de Possenti (2005, p. 16) quando esse autor afirma que os professores conhecem bem os problemas de grafia dos seus alunos, mas, eventualmente, avalia-os de forma simplificada e até mesmo equivocada. O pesquisador pondera que “quase nunca os erros são sintomas de burrice”, falta de interesse ou problemas de ordem médica, mas sim efeitos da variedade da representação escrita, fruto da variedade linguística. Por isso, o autor defende que o “erro” na escrita oferece oportunidades relevantes para o aprendizado sobre a língua. Contudo, esse não parece ser o posicionamento da docente em relação ao “erro” nas produções dos alunos.

Além disso, nos trechos “[u]ma sociedade dita ‘tecnológica’ que não lê livros, revistas, periódicos”, “que não gostam de escrever formalmente”, a docente evidencia concepções hegemônicas, pois, ainda que tenha mencionando o fato de a maioria dos discentes não ter acesso a esses meios de comunicação, referidos por ela, *Amora* não parece considerar/ponderar a diversidade sociocultural e as práticas de letramento fora dos padrões formais. Nessa linha de reflexão, outras análises podem ser apreendidas pelo uso das aspas na palavra “tecnológica”. Sob uma primeira interpretação, podemos pensar que a docente

parece, ironicamente, atribuir aos avanços tecnológicos a responsabilidade pela falta de leitura e os problemas com a escrita. Contudo, outra interpretação para o trecho seria a de que uma sociedade tecnológica (avançada, superior, moderna) não pode cometer tais equívocos. Nessa direção, percebemos que a reiteração negativa das palavras “déficit”, “deficiência”, “erro” e “martírio”, funcionando como signo ideológico para referir-se às práticas de escrita e leitura dos alunos, reverberam a persistência da concepção de que a escrita padronizada é espaço para a expressão da cognição.

Nesse viés, é possível observar na narrativa de Amora traços da concepção de língua como expressão do pensamento. Cabe esclarecer que, em nossas análises, não estamos propondo o abandono do ensino da gramática ou diminuindo a importância da escrita formal, o que questionamos é o modo como essa gramática está sendo ensinada e o modo como a docente concebe o ensino de LP. Argumentamos, a partir de Possenti (2005), Ilari e Basso (2017) e Geraldi (1996; 1997), que o docente deve investir, diariamente, no desenvolvimento da competência linguística dos alunos via leitura, produção e análise de textos variados, estimulando situações reais de leitura e (re)escrita, trabalhando com a heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo os preconceitos, tomando a língua falada pelos educandos como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta.

Também destacamos a concepção de linguagem do professor Dihsud. Apesar de possuir Licenciatura em Ciências Biológicas⁶, desde que ingressou na profissão, em 2014, ele leciona LP no primeiro ano do EM. Ao falar de sua formação e das disciplinas que ministra, Dihsud acredita que seria mais difícil para um professor com formação em LP dar aulas de Biologia do que vice-versa. Nesse momento, ele enuncia sua visão de língua.

Excerto 2

Eu acho que é mais difícil para o professor de Português dar aula de Biologia, porque por mais que... sei lá, que ele estude, tem conhecimentos técnicos, né [...] Português não, acredito que você já lembra, você tem essa carga de conteúdo né, lá do Ensino Médio, que você aprendeu na graduação e [conhecimento] de Língua Portuguesa. Aí você revisa, passa alguma coisa, dá para você passar, né. O difícil é só a literatura e o conhecimento de livro mesmo, né [...]. (Dihsud, entrevista, dez. 2016).

A concepção de língua evidenciada nesse excerto reflete a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Além disso, seu enunciado revela um entendimento da linguagem como dom natural. Sendo a “nossa língua nacional”, todos têm um conhecimento sobre ela, de modo que uma pessoa “com notório saber” sobre a LP poderia dar aulas dessa

⁶ Consoante ao observado na pesquisa de Araújo (2017), esse quadro de professores, com contratos temporários para atuarem em áreas que não são de sua estrita formação, é comum nas escolas.

disciplina, pois as regras podem ser estudadas, “você revisa, passa alguma coisa, dá para você passar”. Isso reitera o fato de a norma padrão, pautada pelas gramáticas normativas, ser prestigiada no ensino de LP nas escolas.

Também observamos no excerto de Dihsud uma postura mecânica no que se refere ao ensino gramatical. Conforme dito anteriormente, a partir de Travaglia (2002), o trabalho com a gramática, vinculado à concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, reflete em uma prática de ensino dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos, de forma mecânica e passiva, pois se entende que a tarefa do professor seria “despejar”, “passar” conteúdos gramaticais para que os alunos decorem as regras e se expressem melhor. Como resultado dessa postura, não se observa uma interlocução entre literatura e gramática.

Podemos supor que esse posicionamento de Dihsud resulta de sua ausência de formação específica na área direcionada ao ensino de LP. Assim, sua prática reflete o que ele vivenciou, sua formação no EM e seu contato com a LP na faculdade, os quais se pautavam em regras normativas. Diante disso, prosseguindo a entrevista, falamos sobre o modo como Dihsud conduzia suas aulas na disciplina de LP, ao passo que ele evidenciou suas concepções sobre o ensino de LP, ao modo como segue abaixo:

Excerto 3

Dihsud: A Língua Portuguesa eu tento fechar mais porque você tem que cumprir aquela grade, né. Apesar de que a grade curricular do Estado é péssima [...]. Não tem um segmento, é uma bagunça. Tanto que você não vê gramática ali, né?!

Pesquisador: Vem por gêneros? Como que é?

Dihsud: É, vem por gêneros. É, tipo assim, está lá, é... por exemplo, Sermão. É Sermão ali o terceiro bimestre todo. Sermão e Poemas, por exemplo, e aí é só aquilo lá. Só que aí tem as expectativas de aprendizagem, que entram, aí vem crase [...]. Mas aí eu tento sempre seguir, né, como os outros professores de Língua Portuguesa daqui, eu pergunto como vai ser e tento seguir a grade. Aí é mais fechado, então eu trabalho Literatura ali com eles, eu trabalho com leitura de livros [...] e a gramática mais também no quadro, fazendo atividades [...]. (*Dihsud*, entrevista, dez. 2016).

Notamos que Dihsud apresenta uma representação de ensino de LP tradicional embasada em uma concepção hegemônica de língua, pois centra sua prática na supervalorização da gramática. Destacamos o momento em que o professor utiliza a palavra “bagunça” (funcionando como signo ideológico) para se referir à falta de seguimento linear dos conteúdos de LP ou da “pouca” indicação dos conteúdos gramaticais que devem ser ensinados em cada bimestre, esses somente aparecem como expectativa de aprendizagem do que se espera que os discentes aprendam nessa fase. Corroborando essa interpretação sobre o enunciado, o docente menciona, ao final do excerto, o modo escolhido para ensinar tais conteúdos: leitura de livros literários e exercícios gramaticais no quadro, reproduzindo a

“clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL, 1998, p. 29), pelas quais as análises são desvinculadas dos usos vigentes da língua.

À maneira do que é evidenciado acima, a prática de Dihsud encontra-se instalada nos moldes tradicionais de ensino que conferem muita importância ao uso do livro didático e ao ensino de gramática. Assim, quando é colocado algo que foge desses hábitos, como uma grade curricular que fornece somente os gêneros (sem mencionar a “didatização” do ensino de gêneros), isso acaba ameaçando a identidade profissional desse docente, conforme fica expresso a partir da crítica de Dihsud à grade curricular, deixando transparecer sua insatisfação pela perda do peso da gramática em sua base.

Campos (2018) argumenta que, seja devido à força da tradição, ou à organização dos programas escolares e/ou devido à persistência das concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, a maioria dos professores ainda adota a compartimentação, há muito tempo estabelecida pelos próprios livros didáticos, entre redação, leitura, interpretação e gramática, por meio de atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou atividades de sistematização gramatical. Pelo que analisamos dos excertos de Dihsud, isso se aplica à prática desse profissional.

Posto isso, as análises dos excertos 1, 2 e 3 confirmam o argumento de Sousa Filho (2017) de que a ideia de ter o texto, materializado em gêneros textuais/discursivos, a análise e a reflexão sobre a língua, a partir da AL, como eixos da disciplina de LP, continua desconhecida para muitos professores e/ou não tem chegado ao chão da escola, embora sejam preconizadas pelos documentos de parametrização da educação no país. Sob essa forma de ensino, como destaca Pereira (2007, p. 9), a partir do momento em que a escola e os professores concebem o ensino da língua como simples sistema de normas e/ou conjunto de regras gramaticais, “tal proposta lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, que tem por função moldar, domar para, policiando-a, fugir ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade”. Isso dificulta que a escola enxergue as experiências reais do letramento do aluno como prática efetiva, cotidiana e contextualizada.

Tendo em vista essa constatação, destacamos o excerto 4 no qual são apresentados posicionamentos de Lêda no que se refere à forma da abordagem pedagógica nas aulas de LP. Nele, a participante defende um ensino que considere as variações e o letramento que os alunos apresentam. Cabe ressaltar que ela foi a única docente que afirmou ser muito importante o trabalho com o texto e com as variedades linguísticas no processo de ensino/aprendizagem.

Excerto 4

Quando você vai aprender inglês, você sabe que inglês não aprende a gramática para aprender a falar inglês, igualzinho língua portuguesa, você só vai aprender com o texto e lendo [...] Aí eu fui dar aula num curso de Pró-Letramento para os professores, que é para ensinar esse letramento, enquanto eu ia a Goiânia e fazia formação [...] que mostravam a questão/ o aluno escreveu “têia”, “o gato subiu no teiado”, mas você sabe que/ entendeu o texto, tem parágrafo, tem tudo, você conseguiu entender?! Então ele tem nota! Aí depois você vai corrigir a gramática [...]. Ele não vai dar conta de jeito nenhum [...] de aprender, se você ficar podando ele [...]. Importa demais com erro de língua portuguesa. (*Lêda*, entrevista, nov. 2016).

Notamos que Lêda evidencia ter o conhecimento sobre a variação, letramento e considera que o aprendizado de LP ocorre mediante o trabalho com o texto – práticas de leitura e escrita. A docente também afirmou que “importa demais com erro de língua portuguesa”, criticando o embasamento gramatical normativo para o ensino/aprendizagem de uma língua. Nesse sentido, notamos que essa profissional foi a participante que mais se aproximou de uma concepção de linguagem como forma de interação. A professora é cônica de sua responsabilidade perante o ensino de língua materna por intermédio de textos e de outros artifícios, de modo contextualizado; contudo, nenhuma menção foi feita à AL.

Lêda parece ter assimilado, teoricamente, as noções sobre ensinar língua considerando o conhecimento sociolinguístico, criticando o estudo descontextualizado das regras gramaticais e ponderando a adequação do uso das formas linguísticas no lugar da dicotomia “certo e errado”. No entanto, parece que ainda não há, de fato, uma visão enunciativa/discursiva da linguagem, nos moldes bakhtinianos, no trabalho dela em sala de aula.

Para continuarmos refletindo sobre as posturas dos professores, trazemos o excerto de Joaquina quando ela fala das principais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de LP, evidenciando sua concepção sobre o ensino da língua materna.

Excerto 5

Joaquina: Eu sinto mais [dificuldade] na literatura, porque exige muita leitura, muito conhecimento, e a aula de literatura é muito objetiva, explicação oral [...]. Então, eu na minha experiência de professora de língua portuguesa, eu sinto que eles ficam mais dispersos na literatura, e a gramática, eu não sei se é porque já tem mais as regrinhas, e se é isso próprio que é mais bem vista, eu acho eles mais...

Pesquisador: E o ensino de gramática é mais contextualizado, usa também textos?

Joaquina: Usa textos, muita interpretação de textos. A gramática está contextualizada em texto, assim... E a gente também não se apegamos a um meio, não se apegamos só ao livro didático, tem/pega muito em outros livros, outros escritores, bons, de apoio em suas aulas. (*Joaquina*, entrevista, fev. 2017).

Seu enunciado sugere um ensino gramatical normativo, pautado no conhecimento das regrinhas, pois ela confere a maior dificuldade da disciplina de LP, no EM, à literatura,

porque seria a matéria a exigir muita leitura, não considerando que essa atividade seja importante e que deve ser trabalhada no estudo dos aspectos linguísticos. Embora Joaquina afirme que a gramática está contextualizada em texto, que se faz muita interpretação de texto, não chega à análise e reflexão dos usos das formas linguísticas, fica a impressão de que o texto estaria sendo usado como pretexto para o estudo das “regrinhas” da LP. Cabe realçar que tanto Joaquina quanto Dihsud apontaram a dificuldade do ensino de literatura, deixando explícito que entendem o estudo de literatura como desarticulado do estudo dos aspectos linguísticos.

Quanto a isso, relembremos que Bakhtin (2013) fez AL partindo dos estudos de textos literários. Brait (2013) destaca que Bakhtin direcionava sua atenção para a revisão da posição de ensino de gramática na escola, considerando que uma certa estilística, se articulada à gramática, pode auxiliar os professores a conduzir os alunos a um conhecimento ativo, tanto dos procedimentos característicos da língua literária quanto da língua viva, em uso.

Ainda no que se refere à postura de Joaquina, evidenciada no excerto 5, a menção da professora à utilização de livros didáticos e outros livros de apoio, elaborados por escritores “bons”, remete-nos ao questionamento de Cerutti-Rizzatti (2012) quando essa autora argumenta que os professores parecem se limitar a uma “ação-tarefaira”, “repassadora de atividades pensadas por profissionais que dominam tais teorias e que constroem propostas de ação bem intencionadas, mas cuja operacionalização peca pela superficialidade em razão de não haver apropriação conceitual efetiva por quem as desencadeia” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 255). Assim, para a autora, não parece haver possibilidade de empreendimento de elaborações didáticas, pois a transposição didática é o corolário evidente.

Dessa maneira, falta à docente uma metodologia que fuja da prática metalinguística, pois, para que as atividades metalinguísticas tenham significância, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido (GERALDI, 1997). Como sugere Cerutti-Rizzatti (2012), não devemos perder o grande ganho que é ensinar língua materna por meio de práticas sociais de uso da linguagem. Assim, no processo de ensino e aprendizagem de LP, deve-se ter como eixo basilar quem são os sujeitos, onde estão, o que fazem e de que forma a escola pode ressignificar suas relações interacionais. Destacamos, concordando com Geraldi (1996; 1997), que o estudo da linguagem não se resume apenas ao conhecimento das regras, mas, principalmente, ao entendimento de como usá-las com adequação, estabelecendo um processo de reflexão sobre o uso das estruturas da língua. Assim, o discente poderá ver sentido no estudo e no uso dos aspectos linguísticos, o que não ocorre no ensino tradicional, ensino esse

que configura a prática de Joaquina. Em outro momento da entrevista, quando perguntada se os alunos atribuíam importância a sua disciplina, ela afirmou:

Excerto 6

[...] eu sinto que eles [alunos] dão importância sim [à disciplina de LP], apesar assim... de não gostarem e terem muita dificuldade. É uma das matérias que a maioria, vamos dizer que a metade da sala, tem dificuldade, porque realmente é muito difícil, mas tem uns que tem desinteresse e têm desprezo “Ah não, é muito difícil não sei para que ter esse tanto de regrinha”, mas eles dão importância sim. (Joaquina, entrevista, fev. 2017).

Mediante esse excerto, notamos que a prática da docente ainda está focalizada na repetição inconsciente de fórmulas e na falta de reflexão (FRANCHI, 2006). Por meio de enunciado direto, Joaquina traz o discurso dos alunos sobre o estudo da LP nesses moldes e percebemos que esses discentes sentem dificuldade e não entendem a necessidade do estudo das regras, o que confirma o argumento de Geraldi (1996) de que os conteúdos gramaticais, ensinados na escola, são respostas às perguntas que não foram formuladas pelos discentes. Por isso, as repostas nada lhes dizem e eles não entendem o porquê de aprendê-las, conseqüentemente, os estudos gramaticais passam a ser aquilo que se deve estudar e não aquilo que possibilita o enriquecimento da linguagem dos alunos e o entendimento da língua na vida.

Podemos constatar, tanto nesses excertos de Joaquina quanto nos de Dihsud e Amora, que esses profissionais privilegiam em suas práticas de ensino de língua o emprego de formas linguísticas, o aprendizado dos aspectos gramaticais, de modo que se confunde “estudar a língua com estudar gramática” (GERALDI, 1997, p. 119). Em vista disso, realçamos que o conhecimento da metalinguagem é importante quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final, que é o seu próprio domínio ou de uma produção textual, mas o ensino da metalinguagem, voltado exclusivamente para a identificação de elementos isolados de texto/discurso, não é uma prática de ensino eficaz (FURTADO BAÚ, 2015).

Ao reavaliar as atitudes em relação à gramática na prática pedagógica, Franchi (2006) estabelece críticas à concepção de gramática que, ainda, fundamentam as atividades com linguagem nas escolas e defende que a gramática tem sim muito a contribuir com a compreensão e produção de texto, ela está presente nesse processo; contudo, o que há é uma concepção equivocada sobre ela. Muito mais do que um manual descritivo, a gramática é um “saber linguístico” que todo falante possui, em um grau elevado de domínio, bem como é a explicação formal do caráter abstrato e geral desse saber. Nesse sentido, o autor defende que ela não seja aprendida como uma tabuada, mas, sim, construída mediante uma atividade social.

Considerações finais

A partir de nossas análises, verificamos que os professores ainda têm arraigadas concepções hegemônicas de língua, o que reflete em práticas de ensino de caráter monológico. Notamos, mais especificamente, a predominância da concepção de linguagem como expressão do pensamento, visto que os docentes atribuem muita ênfase às regras da gramática normativa, pois entendem que o aluno, ao falar e escrever, irá transpor tais regras de forma adequada para o papel, em suas produções. Também observamos a valorização da gramática em virtude de uma pseudofacilidade de se “aprender” tal conteúdo, para o qual basta apenas decorar algumas “regrinhas”, verdadeiras fórmulas prontas para “saber LP”, uma vez que decorar não exige (re)pensar, refletir e (re)fazer a escrita. É justamente em razão dessa mecanização do ensino de LP, nas escolas, fruto das concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, que se faz fundamental transgredir, considerando que precisamos formar alunos que saibam, de fato, usar sua língua, seja na fala ou na escrita, nas variadas situações comunicativas.

Além disso, os dados reverberam o argumento de Bezerra e Reinaldo (2013) de que a prática de AL, embora instituída como eixo de ensino, não foi abordada na mesma proporção que os eixos de leitura e escrita, ainda vigorando o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo. Posto isso, acreditamos, embasados em Possenti (1984, 2003), que para haver mudança no ensino de LP é primordial mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola. Fato é que não cabe mais a visão tradicionalista de ensino, é pontual “exorcizar o modo estruturalista de ver a linguagem sob o prisma das relações formais” (FARACO; CASTRO, 1999). Mas por onde começar? Que caminho seguir rumo a essas transformações?

Na esteira dessa discussão, reafirmamos, com Faraco e Castro (1999), que a inclusão do trabalho formal com a gramática tradicional, sem transformar o nosso ensino em um ensino puramente normativo, só pode ser concretizada a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem, capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula. Logo, a solução não seria abandonar/rejeitar o estudo gramatical ou valer-se de uma “prática ‘envergonhada’ dos mesmos exercícios sob outras capas” (FRANCHI, 2006, p. 35), mas, sim, explorar em cada texto, discurso ou enunciado, “as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos dos seus alunos [...]” (FRANCHI, 2006, p. 101).

Todavia, ainda há um longo caminho, no âmbito do ensino de língua, para superar as velhas ideias que ainda resistem. Nesse caminho, a prática da AL, calcada na concepção de linguagem como uma forma de interação e embasada na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, tem muito a contribuir com um ensino problematizador, no qual o aluno passa a ter consciência sobre as possibilidades de uso da língua, opera e reflete sobre ela para interagir e agir no mundo social com autonomia.

Referências

ARAÚJO, M. D. M. *(Auto)representações de professores de uma escola pública do ensino médio sobre a docência: os processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência*. 151 f. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. (VOLOCHÍNOV V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013. 96 p.

BORTOLOTTI, N.; GUIMARÃES, J. E. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo, SP: Editora 34, 2013. p. 7-21.

BRASIL. Ministérios da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação*. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 1999.

BRITO, J. A. de G.; SOUSA FILHO, S. M. de. In: O rap em sala de aula: uma proposta pautada em Bakhtin e em análise linguística. In: SOUSA FILHO, S. M. de; ARAÚJO, L. K. (Org.). *Gêneros discursivos e análise linguística no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 113-134.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. 1997. 262 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, 1997. Disponível

em:<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_0b7ecd23dae5fb55d925717ba3d54f79/Details>. Acesso em: 8 jul. 2017.

CAMPOS, E. de. *Reflexões sobre o ensino de gramática*. s.d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968/0>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

DUARTE, A. V. de M. B. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística*. 169 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268 p.

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). *Educar em Revista*, n. 15, p. 109-117, 1999. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 8 jul. 2017.

FRANCHI, C. et al. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

FURTADO BAÚ, M. de F. *Ensino da língua portuguesa no ensino médio por meio da pedagogia de projetos: projeto minha autoria*. 218f. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. 152 p.

_____. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 115-217.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, [1984] 2003. p. 39 – 46.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O “letramento linguístico” de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 13, n.1, p. 66-85, jan. 2017.

PEREIRA, R. da S. O ensino de língua portuguesa: perspectivas conceituais e históricas do campo. In: A Organização do Trabalho Didático na História da Educação, VII Jornada do HISTEDBR. *Anais...* Campo Grande-MS: Uniderp, v. I, p. 1-17, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20L%20CDNGUA%20PORTUGUESA.pdf> Acesso em: 20 dez. 2016.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. MEC/Cefiel-Unicamp: Campinas/SP, 2005. 61 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7265889-Aprender-a-escrever-re-escrevendo.html>>. Acesso em 8 jul. 2017.

SOUSA FILHO, S. M. de. A prática de análise linguística na aula de português. In: ASSIS, E. F. de (Org.). *Caminhos para a educação linguística*. Campinas (SP): Fontes, 2017. p. 41-56.

TEIXEIRA, C. de S. Ensino de gramática e análise linguística. *Revista Ecos*, v. 11, n. 2, dez., 2011. p. 163-173.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 246 p.