

Ensino de gramática: desafios e perspectivas de trabalho

Aline Menezes

Mestra em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-807X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0267653019272048>
E-mail: aline.menezes.1@cp2.edu.br

Cristiane Barbalho

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5379-9608>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9343025881404414>
E-mail: cristiane.sa.1@cp2.edu.br

Dennis Castanheira

Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>
E-mail: denniscastanheira@gmail.com

Resumo

Ao longo das últimas décadas, inúmeros trabalhos têm sido desenvolvidos no âmbito da Linguística sobre os elementos gramaticais, mas, ainda assim, predominam comumente as mesmas práticas docentes na educação básica. Nesse sentido, este texto tem como objetivo discutir os possíveis desafios e as respectivas perspectivas de trabalho para o ensino de gramática na escola, a fim de auxiliar (futuros) docentes em suas práticas de ensino. Para isso, recorremos a trabalhos já desenvolvidos em diferentes olhares teóricos e em distintas abordagens, tal como Pauliukonis e Cavalcante (2018), Oliveira (2021), Castanheira e Ilogti de Sá (2022) e Menezes e Castanheira (2022a, 2022b). Nossas conclusões apontam a importância de (re)pensar práticas didáticas que promovam a união de gramática e texto por meio da ampliação das discussões nas universidades e escolas e da adoção de uma abordagem teórica ampla e multifacetada em prol de um ensino de gramática reflexivo.
Palavras-chave: Ensino de gramática. Desafios. Perspectivas.

Data de submissão: 18/04/2023 | Data de aprovação: 07/07/2023

1 Ensino de gramática hoje

Nas últimas décadas, devido à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é grande a preocupação a respeito dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (LP) na educação básica. A prática nas escolas, durante muito tempo, limitou-se a uma abordagem conteudista, de análise puramente metalinguística, por meio da qual o aluno é colocado de forma passiva diante dos conteúdos abordados, sem fazer uma reflexão sobre aquilo que lhe é transmitido. Porém, esse tipo de abordagem gramatical se demonstrou ineficiente, pois o que se observa na prática é que apenas reconhecer as regras gramaticais ou as funções sintáticas não são garantias de que o aluno utilize a sua língua materna de forma consciente para se expressar no mundo.

Nesse contexto, os PCN propuseram uma mudança de pensamento, ao afirmarem que:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. 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 nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, p.31)

Nessa visão de ensino de LP, constata-se que não se trata de abandonar a prática metalinguística, mas de não fazer dela o fim do processo, porém um meio para que o aluno possa analisar e refletir sobre a língua, produzindo e interpretando textos reais de forma consciente e não meramente mecanizada, classificatória ou conteudista, como propõe Geraldi (1998, p. 63-64):

Todas estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Para isso, as novas abordagens sociocognitivas e interacionais trazem uma grande contribuição, pois elas veem a compreensão de texto não como a codificação de elementos gramaticais, mas como “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Além disso, também acrescentam a noção de inferência como um recurso importante para a construção de sentido textual (KOCH; ELIAS, 2007; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2015). Dessa forma, a compreensão não se limita a reconhecer os elementos estruturais da língua, pois ensinar LP não é somente trabalhar com aspectos metalinguísticos, mas também ir além para fazer com que o aluno compreenda o mundo. A abordagem textual, proposta pelos PCN como fundamentação do ensino de LP, deve estar pautada nos mais variados gêneros textuais (GT), orais e escritos. O texto, nessa concepção, passa a ser o objeto de ensino, em vez das frases soltas e descontextualizadas.

Para normatizar essa abordagem e ampliá-la, em 2017, foi homologada a BNCC, que objetiva nortear o currículo e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas

de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em território nacional. Trata-se de uma norma, que estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Ao traçarmos um comparativo, na área da linguagem, entre os PCN de 1990 e a BNCC – aqueles com caráter orientador e esta com caráter normativo –, verifica-se uma coerência entre esses dois documentos e o entendimento de que a linguagem é uma forma de ação e interação no mundo.

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015, p. 29).

Nessa abordagem, a linguagem é concebida no seu caráter vivo de agir sobre o mundo, em que os sujeitos reelaboram a realidade e a utilizam para se expressarem e estabelecerem relações com outros sujeitos. “Admitida essa ação da linguagem, podemos dizer que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem” (GERALDI, 2016 p. 385), em que a interação assume um caráter fundamental para sua compreensão e, conseqüentemente, para o ensino de LP. Para atingir esse objetivo, as aulas de LP devem ir além de um estudo descritivo e gramaticalizado da língua, buscando entender como essas questões são e podem ser mobilizadas pelos sujeitos no seu projeto de dizer. Como defende Santos (2021, p. 5), é necessária “uma percepção de ensino que defende a reflexão sobre as estratégias linguísticas, sem desprezar aspectos normativos ou desconsiderar a nomenclatura, mas sem considerá-la como fim em si mesma”.

Nessa nova abordagem do ensino de LP, o texto não aparece mais como um pretexto para o ensino de conteúdos puramente gramaticais, tornando necessária, em alguns casos, até mesmo a reformulação do currículo. Isso envolve unir gramática e texto por meio de práticas de ensino inovadoras que estabeleçam as necessárias “pontes”. Desde a publicação dos PCN, reforçados recentemente pela BNCC, a frase e as palavras descontextualizadas deram lugar ao texto como objeto de ensino e, conseqüentemente, aos gêneros textuais. Sobre isso, Santos (2006, p. 59-60) afirma:

Quando se defende o ensino de língua portuguesa numa abordagem textual, entra em questão o uso de textos como unidade de ensino, e não como mero pretexto – para destacar dígrafos, substantivos abstratos ou sujeito composto, por exemplo. O texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros: prática de leitura de textos orais/ escritos, prática de produção de textos orais/ escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionando USO-REFLEXÃO-USO, como já nos alertava Travaglia (1996), é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é

claro – por observar como a estrutura da língua ocorre nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele.

Nessa nova abordagem a partir do texto, o uso de gêneros textuais em sala passa a direcionar o ensino de língua. Nessa dinâmica, não basta privilegiar o repertório puramente gramatical, pois os gêneros textuais são atividades sociointeracionais, construídas social e historicamente (MARCUSCHI, 2010). Há a necessidade, portanto, de inseri-los em contextos, de verificar em quais esferas são mais produzidos, quais finalidades e propósitos comunicativos estabelecem, em quais suportes circulam, quem são os interlocutores, quais os aspectos estruturais de composição e quais os mecanismos linguísticos mais relevantes para sua confecção. Há a necessidade de construir com esse aluno um ensino de LP voltado para a ampliação de suas competências comunicativas. Como apontam Pereira *et al.* (2006, p. 27),

Cabe à escola apresentá-lo a diferentes gêneros textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar sua competência comunicativa. Isso significa afirmar que, na sua prática docente, o professor deve desenvolver no aluno competências que o levem a reconhecer que a pluralidade de discursos contribui para o desenvolvimento da sua autoestima, seu sentido de cidadania e seu papel social.

E sobre o trabalho com gêneros variados nas aulas de LP, os PCN (BRASIL, p. 49) fazem a seguinte recomendação:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Seguindo as recomendações dos PCN e as normas estabelecidas pela BNCC de ter o texto como objeto de ensino nas aulas de LP e, conseqüentemente, os gêneros textuais, há, como apresenta Marcuschi (2010), mais um desafio: a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Como aponta o autor, baseado na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), há alguns que são aprendidos informalmente pelos alunos, não sendo necessária obrigatoriamente uma abordagem em sala de aula, uma vez que já há o domínio sobre eles. Como afirmam Barbalho, Santos e Sebastião (2017, p. 116), os sujeitos acabam por interiorizar diversos modelos de gêneros a partir da convivência com eles, e esse contato “faz com que tenham a capacidade de os reconhecer e de conseguir antecipar a sua estrutura discursiva num momento de interação”.

Nesse viés, a BNCC reforça a necessidade de se trabalhar com gêneros digitais e explorar as multissemióticas, as variedades linguísticas, as diversidades de intencionalidades e os diferentes suportes, por exemplo, e de como esses fatores interferem na construção dos mais variados textos e de como a tecnologia age nessas produções.

São muitas as lacunas e os problemas envolvidos nas normas apresentadas pela BNCC que não pretendem ser discutidas neste ensaio. Porém, de um modo geral, não se pode negar o avanço que há ao ratificar um ensino de LP que seja reflexivo e que se baseie no seu uso na interação da linguagem. Ao propor um ensino que busque relacionar as escolhas linguísticas ao contexto social e comunicativo de produção e aos gêneros, desconstrói-se a ideia de língua uniforme e do paradigma certo e errado. A partir dessa nova postura, visa a construir, nas aulas, sujeitos capazes de compreender que a língua é dinâmica e que podemos escolher estruturas e variantes adequadas a determinados contextos de interação, contribuindo para sujeitos reflexivos e conscientes na sua língua materna.

2 Quais são os desafios acadêmicos e pedagógicos?

Não é nova a ideia de que o ensino de gramática no contexto escolar enfrenta desafios. Efetivamente, são muitas as questões enfrentadas no âmbito acadêmico e pedagógico que devem ser (re)pensadas de maneira constante para que haja um ensino de língua portuguesa mais democrático, diverso, inclusivo e pautado em pesquisas científicas – e não apenas na tradição gramatical ou em receitas de como escrever, ler ou saber (na maioria das vezes, decorar) as regras da gramática.

O primeiro desafio acadêmico é dar mais enfoque para as práticas de ensino da educação básica. Muitas vezes, os currículos da área de Letras focalizam apenas as discussões teóricas, apresentando aos discentes as discussões mais recentes no campo científico, retomando perspectivas clássicas e sistematizando metodologias avançadas nas investigações da área, mas pouco articulam suas ideias ao impacto de todo esse debate na sala de aula.

É evidente que os licenciandos podem – e devem – conhecer os achados mais recentes das teorias linguísticas, porém é válido que isso seja devidamente relacionado, quando possível, à sua futura prática como professor da educação básica. Muitos resultados científicos podem ser aplicados na escola, já que se relacionam com temáticas exploradas e sistematizadas em ambos os contextos. No entanto, na escola, muitas vezes, as ideias estão cristalizadas com postulados ultrapassados ou pouco elucidativos, o que poderia ser modificado com a inserção das discussões acadêmicas de maneira mais efetiva no ensino básico.

Contudo, deparamo-nos com outro desafio: a escola deve trazer mais o debate acadêmico para a prática docente. Certamente, esse não é um caminho simples, mas que precisa ser feito de diferentes maneiras. Muitas vezes, as instituições ainda são resistentes às discussões efetuadas nas universidades devido a essas não serem acessíveis ao professor que está na prática e que não tem contato constante com a academia após a conclusão da sua formação básica como Licenciado em Letras ou devido a não quererem alterar o caminho já seguido, com as ideias já aplicadas, o que ocorre, reconhecemos, por inúmeros fatores, inclusive de ordem social, econômica e pedagógica.

Nesse sentido, argumentamos que essa deve ser uma “via de mão dupla”: a academia precisa visar mais à escola, mas a escola também deve visar mais à academia. Não há como docentes universitários buscarem novos horizontes de pesquisa, ensino e extensão se não

encontram parcerias efetivas com instituições. Por outro lado, para que essa discussão chegue aos docentes, deve ser mais acessível em relação ao acesso, à linguagem e à divulgação.

Pontuamos, porém, que essa ausência de diálogo entre teoria e prática não é exclusiva da prática docente, muito menos do campo de Letras. São constantes as discussões de que a universidade, de maneira ampla e em todas as áreas, precisa pensar na atuação do discente como futuro profissional a ser inserido no mercado de trabalho. Isso não significa, contudo, adotar um olhar centrado na formação de meros executores, de um olhar tecnicista, mas considerar que os conceitos e conhecimentos ali apresentados podem ter impacto na sua formação e na sua vivência prática. Assim, a construção do pensamento crítico deve efetivamente ser central na formação discente, inclusive em relação aos conteúdos discutidos e ao seu impacto na sua futura atuação.

Indo além das questões da relação entre a universidade e a escola, o ensino de gramática tem mais um desafio: o foco na tradição gramatical. Se perguntarmos a alguém em um ambiente não acadêmico o que é aula de português, não será surpreendente receber a resposta de que é uma aula de gramática, rotulada para designar a gramática tradicional. É ainda frequente que tenhamos um olhar majoritariamente centrado em exercícios de “identificar” e “classificar” os elementos e as expressões morfológicas e (morfos)sintáticas.

E esse é um problema? O problema, na verdade, é focalizar apenas isso, ou seja, considerar exclusivamente a gramática como um aspecto metalinguístico, centrado na identificação e no agrupamento dos elementos ligado às muitas nomenclaturas da gramática normativa, cobradas de maneira sistemática e exaustiva por muitos docentes. Estudar a gramática da língua portuguesa vai muito além desse aspecto, embora, sim, considere os pontos expostos.

O desafio, então, é congregar as perspectivas: não é recomendado que a gramática tradicional seja ignorada, mas que seja ligada a outras visões acerca desses elementos. A identificação, a descrição, a análise e a sistematização são aspectos positivos e necessários, desde que sejam feitos de maneira integrada, associada, sem o privilégio de apenas um ponto, já que perceber a funcionalidade e a motivação dos fatos gramaticais é extremamente relevante.

A gramática tradicional não explica – nem pretende explicar – o porquê de uma determinada forma ser usada e outra não, as motivações sociais, discursivas, sintáticas, fonológicas, morfológicas, lexicais, o papel no texto, a constituição histórica das formas linguísticas e sua relação com as mudanças na estrutura das sociedades etc. Para que haja uma abordagem mais completa e complexa, é preciso ir além: a Linguística precisa ser considerada, sem, contudo, deixar a tradição de lado.

Para que isso seja feito, porém, temos outro desafio: a abordagem teórica a ser utilizada. Nos estudos linguísticos, normalmente, é considerada uma perspectiva em cada trabalho desenvolvido. Contudo, na escola, se quisermos inserir os achados sobre a gramática do português brasileiro, podemos considerar apenas um olhar? O purismo teórico não pode ser adotado, pois limita a visão adotada na escola, o que não se justifica, já que o olhar deve

ser amplo e contemplar a complexidade da língua da maneira mais coerente possível, o que tem sido discutido por alguns autores, dentre os quais Vieira (2017).

Como aponta Castanheira (2020), o estudo da língua em uso na escola pode considerar diferentes perspectivas teóricas, como, por exemplo, a Sociolinguística, o Funcionalismo e a Linguística de Texto. Essas teorias já vêm sendo discutidas, inclusive em perspectivas de interface, em diversos estudos em relação ao ensino, com propostas de atividades e agendas de trabalho, como, por exemplo, em Pauliukonis e Cavalcante (2018), Castanheira e Caseira (2020), Oliveira (2021), Castanheira e Ilogti de Sá (2022).

Essa união permite um horizonte mais amplo e diverso, que vai demonstrar, por exemplo, que os usos gramaticais não são arbitrários, que são motivados social, histórica e discursivamente. Com isso, será possível não apenas identificar e classificar os elementos e as expressões, mas também discutir como são e como poderiam ser usados. Isso se evidencia pela possibilidade de o discente perceber que a língua está ligada ao texto, que o discurso e a gramática têm uma simbiótica relação e que os fatos gramaticais estão inseridos na formação da língua e da sociedade.

Com isso, há um outro desafio: ensinar a gramática de maneira integrada à leitura. Nos documentos oficiais, desde os PCN, e também mais recentemente com a publicação da BNCC, há a defesa de unir leitura e análise linguística/semiótica, mas como efetivamente fazer isso? Esse é um grande desafio por vários motivos, dentre os quais: (a) a estrutura curricular de muitas escolas, que dividem essas práticas em disciplinas distintas, inclusive com docentes diferentes e com pouco (ou nenhum) diálogo; (b) a ausência da sistematização clara do papel dos fatos gramaticais para a leitura e a produção textual, mesmo em trabalhos acadêmicos, cabendo ao professor efetuar essa relação ou se limitar aos exemplos mais consagrados.

Diante disso, é preciso considerar que, para fazer análise linguística/semiótica, é necessário observar a língua em uso e os efeitos de sentido dos elementos gramaticais no texto (SANTOS; LEBLER, 2021). Para ligar os elementos gramaticais aos efeitos de sentido, o contexto deve ser explorado e o texto deve ser considerado de maneira ampla. Ou seja, não apenas o verbal, mas também o som, a imagem, as cores, os traços, as fontes das letras, entre outros aspectos a fim de que seja mapeada a multimodalidade de maneira efetivamente ampla.

Essa muitas vezes não é uma tarefa simples, já que devem ser considerados textos reais e gêneros textuais diversos, e ainda é focalizada na escola uma perspectiva do estudo apenas no nível da frase, com sentenças inventadas. É evidente que, em determinadas reflexões estruturais, as frases são importantes, inclusive para “brincar” com a gramática, no entanto, o texto deve ser considerado de forma sistemática e apenas assim os efeitos de sentido serão efetivamente mapeados.

Além disso, para relacionar a gramática com a leitura e a produção de textos, a análise linguística precisa ser adotada. Como identificar os efeitos da gramática no texto sem a sua efetiva leitura de maneira contextualizada? Como produzir um texto de maneira consciente, costurando com elementos linguísticos de maneira reflexiva? Apenas por meio da leitura. Ou

seja, tais práticas estão diretamente relacionadas, como defendem Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012).

Se o desafio do ensino de gramática com a leitura e a produção é grande, há outro ainda mais complexo: relacionar as aulas de gramática às de literaturas de maneira adequada. Muitas vezes, a literatura ainda é deixada de lado na escola e na sociedade, sendo ignorada como um direito cultural do cidadão. Quando trabalhada, geralmente é um mero pretexto para exercícios descontextualizados e arbitrários de identificação e classificação gramatical ou ligada a uma abordagem pouco acessível aos alunos, sem a construção de uma efetiva educação literária.

Com isso, é possível afirmar que a literatura ainda não é protagonista e ainda tem pouco espaço. Então, relacioná-la ao ensino de gramática é um caminho adequado? Esse pode ser um percurso bastante positivo se o texto não for considerado como um mero pretexto e se o literário não for colocado em segundo plano. A defesa dessa relação é pautada em uma premissa clara: o texto literário é construído por meio de formas linguísticas que têm efeitos de sentido que vão atuar em sua tessitura. Com isso, considerá-la pode ser muito efetivo, inclusive para a leitura literária, caso isso seja feito da maneira adequada, como propõem Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012) e Menezes e Castanheira (2022a, 2022b).

O último desafio que apresentaremos perpassa tudo que discutimos: o tratamento do material didático acerca da gramática. Diante dos inúmeros percalços da prática docente no Brasil, é inquestionável a necessidade de um bom material a ser trabalhado pelo professor. Esse, porém, muitas vezes, não está disponível por variados motivos. É preciso pontuar, inicialmente, que há os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e que tendem a uma abordagem mais adequada e há outros materiais (cadernos pedagógicos, plataformas, apostilas etc.) que costumam ter perspectivas bastante problemáticas no tratamento do tema.

Além disso, muitas vezes, o docente, em instituições privadas, é obrigado a seguir todas as diretrizes do material, mesmo que esse seja de péssima qualidade, por pressões da escola e dos responsáveis. Isso evidencia que um material ruim impacta muito mais do que parece, já que nem sempre pode ser utilizado de maneira parcial. Muitas vezes, a perspectiva tradicional é a única fonte desses materiais. Assim, o papel dos elementos no texto não é considerado, bem como a realidade (socio)linguística do português brasileiro a variação e a relação da gramática com o discurso. Se a gramática é trabalhada de forma deficitária, o professor comumente é obrigado a fazer o mesmo, tendo que utilizar outras estratégias a fim de adotar uma abordagem mais adequada.

Diante de toda a exposição feita nesta seção, ficam alguns questionamentos sobre o que e como fazer: quais estratégias adotar?; o que considerar?; quais fontes pesquisar?; quais autores estudar?. Essas e outras questões serão discutidas na próxima seção deste texto a fim de fornecer caminhos possíveis para docentes em atuação e em formação.

3 O que fazer? Perspectivas de trabalho

A ampliação das discussões acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica revelou os muitos desafios enfrentados pelos docentes dessa área. Como pudemos perceber, os obstáculos perpassam diversas esferas, como a (falta de) integração entre os saberes produzidos no meio acadêmico e a efetiva prática docente, a dificuldade de se definir a abordagem de ensino de gramática a ser priorizada em sala de aula – e, uma vez definida, a dificuldade de aplicá-la –, além de problemas relacionados à utilização dos materiais didáticos, que às vezes mais atrapalham do que auxiliam o docente.

No entanto, ainda que os desafios estejam cada vez mais evidentes, ainda são tortuosos os caminhos que apontam para a sua superação. A essa altura, então, podemos nos perguntar: afinal, o que nós, licenciandos e professores da educação básica, podemos fazer para construir uma prática docente no campo do ensino de gramática que seja mais repleta de sentido e mais eficaz em seu objetivo de aprimorar as capacidades discursivas dos estudantes? As respostas a essa questão certamente não são triviais e muitas vezes esbarram em uma macroestrutura do ensino brasileiro cuja possibilidade de transformação se encontra além dos esforços dos professores. Podemos, porém, esboçar algumas perspectivas de trabalho.

Um primeiro ponto a ser considerado é a construção e a ocupação de mais espaços – sejam eles eventos, revistas de divulgação científica, páginas em redes sociais – nos quais haja um maior protagonismo de professores que atuem na educação básica. Nesse sentido, não se trata de incentivar uma dicotomia (ou, pior ainda, uma rivalidade) entre o saber construído na esfera acadêmica e o saber extraído do “chão da escola”, mas de enriquecer o debate a partir do impulsionamento de perspectivas advindas de outros lugares que não a universidade. Da dialética surgida a partir do efetivo encontro entre escola e universidade, ambas tendem a se beneficiar.

Infelizmente, a precarização do trabalho docente faz com que muitos professores não encontrem tempo, energia ou estímulo para a construção de uma maior reflexão sobre sua prática ou mesmo para a ocupação de espaços de discussão coletiva voltados para novas pedagogias. Com a saúde mental e a estabilidade financeira no fio da navalha, muitos docentes apenas conseguem cumprir o básico que sua função demanda, levando-nos a perder muitos talentos. No contexto da educação básica, ainda são raras as instituições que incentivam e dão suporte à figura do professor-pesquisador, fazendo com que o tripé ensino, pesquisa e extensão seja um horizonte, por ora, quase utópico. Dentre elas, merecem destaque escolas como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e os Institutos Federais dispostos ao longo do território nacional.

Ultrapassando a discussão teórica, é importante que esses espaços de reflexão sobre o ensino deem relevância aos relatos de experiências bem-sucedidas colocadas em prática em salas de aula das mais diferentes realidades: em escolas públicas e privadas, de excelência e periféricas. Muitas vezes, os professores apresentam dificuldades em alinhar o seu fazer docente àquilo que preconizam os especialistas e os documentos oficiais, o que contribui para

a perpetuação de ações cuja efetividade é questionável. A partir do contato com experiências reais, o saber se torna mais palpável, fazendo com que tais vivências possam ser replicadas, adaptadas e aprimoradas.

No entanto, para além do debate acerca da importância de possibilitar e incentivar a construção e o compartilhamento de saberes entre docentes, é preciso agora voltarmos nossa atenção para aquela que é certamente a maior preocupação do professor de educação básica: a construção de conhecimento entre docente e alunos. No que se refere ao ensino de gramática, a centralidade, como já mencionado, deve estar na sua relação com o texto. Isso significa dizer que o uso de frases soltas e excertos, embora possa ser necessário em momentos pontuais do processo de ensino-aprendizagem, não deve ser central. É a partir do contato com o texto em sua versão integral que o estudante poderá, com a mediação do professor e com a contribuição dos demais colegas da classe, construir seus sentidos.

Nesse trabalho com o texto em sua versão integral, decerto alguns desafios vêm à tona, inclusive na relação entre gramática e leitura. Sobretudo no ensino médio, em que o contato com obras literárias mais extensas costuma se intensificar, como fazer para não limitar o acesso dos alunos a textos mais curtos ou a fragmentos de textos maiores? Para tentar minimizar esse problema, certas estratégias podem ser colocadas em prática, como a construção coletiva de um cronograma de leitura adequado à realidade dos estudantes. O professor pode, por exemplo, realizar a leitura junto à turma do primeiro capítulo de um romance, com a finalidade de aguçar sua curiosidade e introduzi-los no contexto da obra. As demais partes podem ser lidas, então, pelos estudantes em casa, estimulando sua autonomia, sem, no entanto, deixá-los à deriva na leitura. Ou seja, é importante que, ao cronograma de leitura, sejam articuladas atividades de leitura coletiva e de mediação do professor, sobretudo no que diz respeito à investigação de estratégias linguísticas importantes para a composição de seus sentidos.

Dar centralidade ao texto no ensino de gramática significa também transpor a visão de que as aulas de LP devem se limitar ao trabalho com textos escritos formais. Ampliar as capacidades discursivas dos estudantes implica colocá-los em contato com gêneros textuais orais e escritos, construídos a partir da linguagem verbal, mas também a partir da linguagem não verbal, e que circulem nos mais diferentes contextos, inclusive os digitais. Se é verdade que alguns gêneros textuais são apreendidos pelos estudantes sem a necessidade da mediação escolar, também é válido observar que a inserção em sala de aula de certos gêneros textuais com os quais o aluno já possui familiaridade e simpatia pode enriquecer o seu aprendizado. Por que não conjugar, por exemplo, a leitura e o estudo de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, à extensa lista de memes construídos em diálogo com a obra, facilmente encontrados nos meios digitais?

Vale ressaltar que a importância da diversidade dos textos trabalhados em sala de aula não se relaciona apenas com o aprimoramento da competência comunicativa dos discentes, mas também com a ampliação de sua visão de mundo e com a sua formação cidadã. Para entendermos melhor essa afirmação, podemos voltar nossa atenção, por exemplo, aos textos literários estudados nas aulas de LP. Ainda que seja importante promover o contato do

estudante com textos pertencentes ao cânone – sobretudo no que diz respeito a estudantes mais periféricos, para os quais comumente a escola é o único espaço possibilitador de acesso a tais obras –, a inserção na aula de textos não canônicos, como aqueles pertencentes à tradição popular ou escritos por autores que não se encontram inseridos em grupos sociais de prestígio, certamente os colocam em contato com perspectivas ausentes ou pouco exploradas em textos pertencentes à tradição.

O trabalho com textos literários não canônicos e com certos gêneros textuais orais (ou com gêneros textuais escritos construídos a partir da linguagem informal) costuma ser, aliás, um espaço fértil para o contato com a língua em uso, isto é, com a língua que extrapola os limites daquilo que é prescrito como certo pela gramática normativa. Não se trata, é claro, de empregá-los apenas como plataforma para uma discussão superficial sobre variação linguística, mas de refletir, junto aos alunos, sobre como as variedades linguísticas constroem, em diálogo com outros recursos, efeitos de sentido importantes para a composição textual, além de explorar aspectos como a relação existente entre língua e identidade – pessoal e social – e o combate ao preconceito linguístico.

Sabemos que, sobretudo no ensino médio, a escolha dos textos e dos autores que serão explorados em sala de aula sofre grande influência dos exames vestibulares e da supervalorização de uma abordagem sócio-histórico-cultural da literatura. Segundo Amorim *et al.* (2022, p. 21), a ênfase nesse tipo de abordagem ocorre “quando se apresenta a clássica trajetória linear das escolas literárias, apontando as datas de publicação dos livros deste ou daquele período literário e a relação dessas obras com os eventos históricos europeus e/ou nacionais”. Ainda que esse tipo de abordagem não deva ser desprezada e possa, sim, servir de norte para a seleção e para a organização dos conteúdos a serem estudados, devemos garantir que o contato dos alunos com a literatura não se restrinja a uma mera “decoreba” de listas de características formais e temáticas de determinado estilo de época ou de seus respectivos autores. Mais uma vez, é no efetivo contato com o texto que a educação literária poderá se consolidar.

Há, ainda, outro perigo vinculado à supervalorização da abordagem sócio-histórico-cultural: ao transformarmos as aulas de Literatura em aulas de história da literatura brasileira (e portuguesa), geralmente priorizamos o estudo de obras escritas até meados do século XX, restringindo bastante o contato dos estudantes de ensino médio com obras contemporâneas. Como alternativa a isso, propomos que os docentes lancem mão de ferramentas da Literatura comparada, estabelecendo diálogos entre a produção literária de época e a produção literária atual, bem como relações com textos pertencentes a outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, o Cinema, as Artes visuais etc. É interessante, por exemplo, contrapormos os textos do romantismo brasileiro que tematizam os povos originários a textos mais recentes de autoria indígena (literários ou não), estimulando nos alunos a construção de uma visão crítica capaz de perceber as mudanças decorrentes do deslocamento do indígena da posição de objeto para a de sujeito. Assim, como consta na matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contribuiremos para

desenvolver, junto a nossos alunos, sua habilidade de “reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”.

Por fim, ao selecionarmos os textos literários a serem trabalhados em sala de aula, não devemos perder de vista o “poder de humanização” que, segundo Antonio Candido (1995, p. 182), a literatura sustenta:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Não limitar o texto literário a uma mera exemplificação das características de um determinado estilo de época ou a uma plataforma para o estudo estanque de elementos da gramática descritiva é, portanto, não limitarmos o poder que a literatura carrega consigo.

A toda essa discussão sobre a seleção dos textos que servirão de ponto de partida para as aulas de LP, sejam eles literários ou não literários, uma dificuldade talvez se sobreponha: como não ficarmos limitados às coletâneas presentes nos materiais didáticos? Nesse caso, sobretudo no que se refere a docentes que não dispõem de materiais aprovados pelo PNLD, precisamos pensar em estratégias que ampliem as suas possibilidades de atuação. Em escolas que ofereçam estrutura para tal, os professores podem se valer de recursos como projetores multimídias ou fotocópias para a reprodução de textos a serem articulados aos do material didático. A depender do perfil da turma, os aparelhos celulares dos discentes podem também servir como ferramentas para ampliação desse repertório – o que, além de tudo, contribui para a resignificação de um recurso geralmente encarado como um “vilão” na aprendizagem dos alunos. No caso de textos verbais, a leitura em voz alta do texto pelo professor e/ou pelos estudantes pode ser igualmente bem-vinda.

Em todo caso, é realmente importante que o professor assuma as rédeas no que se refere à seleção dos textos com os quais trabalhará em sala. Afinal, não há ninguém melhor do que o docente para entender as particularidades e as preferências de sua turma, podendo, então, realizar escolhas adequadas a seu perfil, interesses e objetivos. A depender da atividade que será desenvolvida, vale até mesmo incluir os estudantes nesse processo de seleção. O docente pode, por exemplo, construir uma lista prévia de possibilidades e apresentá-la aos estudantes, que poderão, por sua vez, decidir a que mais lhe agrada, colocando-se menos à margem do processo de escolha, o que diminui os impactos negativos das “leituras obrigatórias”.

Selecionar bem os textos que utilizaremos em nossas aulas é, acima de tudo, uma forma de sermos coerente com a defesa que fazemos da importância da leitura: como garantir que os discentes obtenham algum tipo de prazer a partir da leitura de um texto que nem mesmo nós, professores, conseguimos apreciar? Segundo Amorim *et al.* (2022, p. 34), “o

professor também precisa ser um testemunho de leitura, já que é muito difícil ensinar algo que não se exerce”.

Transpostas as discussões relacionadas à seleção e à leitura de textos, podemos agora nos debruçar sobre o ensino de gramática propriamente dito. De acordo com Travaglia (2009), o professor de LP pode se valer de quatro diferentes abordagens gramaticais: a) a abordagem teórica, voltada para a metalinguagem, ou seja, para o trabalho com nomenclaturas próprias da gramática descritiva; b) a abordagem normativa, voltada para a prescrição do que é “certo” ou “errado” no que diz respeito ao emprego da língua, utilizando como parâmetro a norma culta escrita; c) a abordagem de uso, voltada para o trabalho com recursos e com regras de diferentes variedades linguísticas, dentre elas a culta; e d) a abordagem reflexiva, voltada para a investigação dos efeitos de sentido produzidos no texto por determinados elementos ou fatos linguísticos.

Pelo que podemos perceber, a despeito das recomendações expressas pelos especialistas na área de ensino de gramática, pelos PCN e, mais recentemente, pela BNCC, a gramática teórica e a gramática normativa ainda ocupam um lugar central nas salas de aula brasileiras. Esse fenômeno ocorre principalmente nas “aulas de Gramática” existentes em escolas nas quais o ensino de LP está dividido em três diferentes frentes – geralmente ministradas por professores distintos a partir de programas que pouco ou nada dialogam entre si. Sozinhas, essas duas abordagens se mostram muito limitadas no cumprimento do principal objetivo das aulas de Português, que é ampliar as capacidades discursivas dos estudantes. No entanto, não acreditamos que a solução seja simplesmente limá-las de nosso escopo de atuação, visto que essas abordagens – se aplicadas de forma correta – podem, sim, favorecer o processo de análise linguística e o aprimoramento das competências comunicativas.

A gramática teórica, por exemplo, pode auxiliar o aluno a nomear e a organizar mentalmente elementos e fatos linguísticos responsáveis por criar efeitos de sentido nos textos, contribuindo para que o estudante entenda o funcionamento desses recursos e deles se apropriem em suas produções textuais. A gramática normativa, por sua vez, está vinculada à construção de competências discursivas que podem ser exigidas em certos contextos de comunicação, como a produção de uma redação em uma prova de vestibular ou a realização de uma entrevista de emprego. Além disso, certas ferramentas vinculadas à gramática de uso podem ser mobilizadas em contextos em que a retextualização se faça necessária ou podem, ainda, servir como ponto de partida para reflexões relacionadas à variação linguística.

Porém, dentre todas essas abordagens – que, conforme ressaltamos, podem se converter em importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem de LP, desde que devidamente articuladas –, a gramática reflexiva é a que se mostrará mais produtiva para a realização da análise linguística. Isso porque, ao trazer para o centro da discussão textos reais, em toda a sua diversidade, ela reordena as prioridades do ensino de gramática, que deixa de se agarrar unicamente à artificialidade da norma padrão e passa a privilegiar a língua viva e todos os efeitos de sentido que dela podemos extrair. Incentivar a análise linguística significa, portanto, associar habilidades epilinguísticas e habilidades metalinguísticas em prol do

incremento das competências de leitura e de produção textual dos estudantes. Significa, também, priorizar uma metodologia indutiva, que vai do particular para o geral e incentiva, nos alunos, uma postura investigativa, em detrimento de uma metodologia transmissiva, que, de forma dedutiva, apresenta regras seguidas de exemplificação e estimula não a pesquisa, mas a memorização (cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 76-77).

Podemos constatar, dessa forma, que não se trata de reinventarmos a roda, visto que estimular a análise linguística como a principal ferramenta do ensino de gramática não é o mesmo que desprezarmos totalmente certas abordagens descritivas e normativas que vêm sendo empregadas por professores de LP ao longo dos anos. Em alguns casos, uma simples inversão na ordem de certas atividades já pode representar uma grande diferença. Isso porque, em aulas tradicionais de Gramática, é comum tomarmos contato com a seguinte situação: o professor utiliza o quadro para construir uma lista, por exemplo, de funções sintáticas. Além da nomenclatura técnica (sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal etc.), o docente especifica as características daquele elemento e, em seguida, escreve uma frase descontextualizada que servirá para exemplificá-lo. Apenas após essa etapa, o estudante é convidado a entrar em contato com textos – ou, pior ainda, com outras frases soltas – e é estimulado a identificar neles as funções sintáticas previamente memorizadas sem que haja, muitas vezes, uma real consciência do papel textual-discursivo que elas desempenham.

Por que, então, não tentarmos o caminho inverso? A partir da investigação da função que determinado elemento linguístico desempenha em um texto e por meio da comparação desse elemento com outros recursos linguísticos nele presentes, o estudante pode ser estimulado a, por conta própria, elaborar hipóteses e reunir em grupos elementos cujas funcionalidades sejam afins. Esse é um caminho necessário, pois muitas vezes os materiais didáticos para o ensino de gramática não são efetivos nessa tarefa, havendo ou foco na metalinguagem apenas, ou exclusão de tópicos gramaticais (cf. DIAS, 2001; CASTANHEIRA; CASEIRA, 2020). Daí, cabe ao professor dar prosseguimento à sistematização desse conhecimento recém-construído pelo estudante, descartando possíveis hipóteses equivocadas e reforçando as corretas, para, então, apresentar nomenclaturas e informações que possam contribuir para a ampliação da discussão.

No artigo “Os efeitos expressivos gerados pelo emprego de adjuntos na obra *Vidas secas*: uma proposta de entrelaçamento do ensino de língua portuguesa e de literaturas”, Menezes e Castanheira (2022b) buscam justamente elaborar uma proposta didática que operacionalize essa inversão à qual estamos nos referindo. Para isso, os autores propõem atividades que partem da leitura da obra, focalizando a função textual desempenhada por determinados elementos linguísticos, posteriormente sistematizados como adjuntos adverbiais e adjuntos adnominais. Mais do que construir, junto aos estudantes, a noção de adjunto, o interesse maior da proposta didática foi vincular tais recursos linguísticos ao reconhecimento de efeitos de sentido que constroem e reforçam a aridez – literal e simbólica – em torno da qual todo o romance *Vidas secas* gira. Além de dar a base para a leitura dos sentidos da obra, a análise linguística, nesse caso, contribui, também, para que os estudantes

reflitam mais profundamente sobre o funcionamento da língua, podendo, até mesmo, questionar a noção de superfluidade que a gramática tradicional imputa a essas categorias.

Embora se trate de um exemplo específico, tal artigo oferece caminhos práticos de aplicação da análise linguística que tornem mais palpável a reformulação do ensino de gramática por nós defendida. Para aqueles que buscam ampliar suas reflexões sobre o assunto, outras fontes podem ser consultadas. Dentre as presentes nas referências bibliográficas, destacamos a obra *Análise e produção de textos*, de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), *Ensino de gramática: descrição e uso*, de Vieira e Brandão (2007) e *Texto e ensino*, de Pauliukonis e Cavalcante (2018). Para aqueles que ainda não o fizeram, a leitura dos PCN também pode trazer contribuições importantes para a compreensão de práticas de análise linguística. Ainda que estejamos longe de um horizonte ideal, é certo que, com a contribuição coletiva, estamos dando passos importantes para a construção de um ensino de gramática mais produtivo e potente.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BARBALHO, Cristiane; SANTOS, Leonor Werneck dos; SEBASTIÃO, Isabel. Gêneros textuais e ensino: carta do leitor. In: OSÓRIO, Paulo; SIMÕES, Darcilia; ROSA, M^a Carlota (Orgs.). *Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 113-144.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1988a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1988b.

CASTANHEIRA, Dennis. Linguística e ensino. In: FREITAS JR, Roberto.; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 57-69.

CASTANHEIRA, Dennis; CASEIRA, Carolina. Análise funcional-textual da abordagem sobre conjunções em livros didáticos de ensino médio. **Revista E-escrita: Revista do curso de letras da UNIABEU**, v. 11, p. 37-52, 2020.

CASTANHEIRA, Dennis; ILOGTI DE SÁ, Érika. Variação sintática e ensino em perspectiva sociofuncionalista. **VERBO DE MINAS**, v. 23, p. 77-99, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 25, p. 367-380, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos Da Escola**, 9(17), 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEZES, Aline Fernandes; CASTANHEIRA, Dennis. O romance policial e a transitividade verbal na educação básica: proposta didática. **Revista Farol**, v. 2, n. 1, p. 71-77, 2022a.

MENEZES, Aline Fernandes; CASTANHEIRA, Dennis. Os efeitos expressivos gerados pelo emprego de adjuntos na obra *Vidas Secas*: uma proposta de entrelaçamento do ensino de língua portuguesa e de literaturas. **Revista Philologus**, v. 28, p. 179-194, 202.

OLIVEIRA, Mariangela Rios. Funcionalismo, cognição e ensino de língua portuguesa. In: MATOS, Denilson. (Org.). **Sintaxe na linguística funcional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2021, p. 16-36.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS, 2018.

PEREIRA, Cilene da Cunha; PINILLA, Maria da Aparecida; COSTA maria Cristina Rigoni; OLIVEIRA, Maria Thereza Indiani. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (Org.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. P. 26-30.

SANTOS, Leonor. Werneck. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades . **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 10, 2021.

SANTOS, Leonor Werneck; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck. Práticas de linguagem e PCN: ensino de língua portuguesa. In.: _____, PAULIUKONIS, M. A. (Org.). **Estratégia de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.59-68

SANTOS, Leonor Werneck; LEBLER, Cristiane. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. In: WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Mariangela Rios (Org.). **Texto e Gramática: novos contextos, novas práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 45-76.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ / FAPERJ, 2017, p. 64-82.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

