CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO MAUÁ

MARIA LÚCIA BRANCO COSTA
PATRÍCIA APARECIDA ROSSI

PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA

Ribeirão Preto
2020

MARIA LÚCIA BRANCO COSTA
PATRÍCIA APARECIDA ROSSI

PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA

Trabalho de conclusão do curso de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de Licenciatura Plena.

Orientadora: Me. Marilia Ferranti Marques Scorzoni

Ribeirão Preto
2020

Autorizamos a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

P925

Práticas docentes nas aulas de língua portuguesa da educação básica: o papel do professor no processo de aprendizagem de gramática/ Maria Lúcia Branco Costa; Patrícia Aparecida Rossi - Ribeirão Preto, 2020.

40p.

Trabalho de conclusão do curso de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientadora: Me. Marilia Ferranti Marques Scorzoni

1. Língua portuguesa 2. Gramática 3. Prática docente I. Costa, Maria Lúcia Branco II. Rossi, Patrícia Aparecida III. Scorzoni, Marilia Ferranti Marques IV. Título

CDU 377.36

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB^{8} 9878

MARIA LÚCIA BRANCO COSTA
PATRÍCIA APARECIDA ROSSI

PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA

Trabalho de conclusão do curso de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de Licenciatura Plena.

Data de aprovação: 01/12/2020

BANCA EXAMINADORA

_____
Me. Marilia Ferranti Marques Scorzoni
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

_____
Dr. Jacob dos Santos Biziak
Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Palmas

_____
Dra. Renata Maria Cortez da Rocha Zaccaro
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto
2020

AGRADECIMENTO

Somos gratas a Deus, que encheu nossos corações de luz, de energia e de cumplicidade. Agradecemos aos nossos familiares por todo amor e carinho e por entenderem os momentos de ausência. A nossa orientadora, nosso agradecimento por todo empenho e paciência, por nos fortalecer em vários momentos de dificuldade e por nos fazer acreditar. Chegamos até aqui porque vocês estavam conosco.

"Para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (na verdade, um ser humano, de maneira geral)".

(Sírio Possenti)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar as práticas docentes adotadas por professores de língua portuguesa para o ensino de gramática na educação básica, a fim de propor reflexões sobre seu papel na construção do conhecimento. A metodologia utilizada foi a Revisão Integrativa da Literatura, que possibilitou pesquisar e identificar estudos primários que discutem a questão. A partir da análise das concepções de linguagem e das orientações da BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens, em comparação à amostra teórica pesquisada, este estudo constata disparidade entre os apontamentos conceituais e legais para o ensino de gramática e sua efetivação em sala de aula. Também demonstra escassa produção acadêmica embasada na escuta de professores quanto a suas práticas pedagógicas e aponta para a necessidade de avanços dos estudos nesse sentido.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Gramática. Práticas docentes.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the teaching practices adopted by Portuguese language teachers to grammar teaching in basic education, in order to propose reflections on its role for the construction of knowledge. The methodology used is the integrative review of literature. Said methodology made it possible to research and identify primary studies that discuss the matter at hand. Starting from the analysis of language conceptions and orientations of BNCC – Brazilian National Common Curricular Base to the language area, in comparison to the theoretical sample researched, this study notes the disparity between the conceptual and legal notes to the grammar teaching and its effectiveness in the classroom. It also demonstrates the lack of academic production based on teachers experience when it comes to their pedagogical practices and leads to the necessity of advances in studies in this regard.

Keywords: Portuguese language. Grammar. Teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....8
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....10
2.1 Percurso Histórico.....10
2.2 Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa.....16
3 DOCUMENTOS LEGAIS E O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS.....20
3.1 O ensino de gramática nas escolas.....20
3.2 PCNs e o Ensino da Gramática.....22
3.3 Base Nacional Comum Curricular e a língua portuguesa.....24
4 METODOLOGIA.....28
5 GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....38
REFERÊNCIAS.....39

1 INTRODUÇÃO

Historicamente marcadas pela abordagem normativa, pela cobrança da memorização de regras e pelo ensino descontextualizado do funcionamento, das funções e das inúmeras possibilidades de uso da língua portuguesa, as aulas de gramática podem ser vistas com maus olhos por expressiva parcela dos estudantes brasileiros devido às experiências de aprendizagem vivenciadas na escola e seus impactos na formação do saber.

Embora as orientações legais para o ensino da língua portuguesa no Brasil tenham sido ressignificadas no decorrer do tempo, marcadas, sobretudo, pelos avanços obtidos no desenvolvimento dos estudos linguísticos, como é possível verificar desde o lançamento dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), na década de 1990, e mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2017, observa-se que, ainda hoje, é possível constatar diferenças notáveis entre o que pretendem as novas propostas pedagógicas para a área de linguagens e o modo com que se efetivam os estudos gramaticais em sala de aula.

Com o objetivo de lançar luz sobre o papel docente no contexto de construção do conhecimento gramatical junto a alunos da educação básica, definida aí a questão norteadora do presente estudo/investigação, a pesquisa ora proposta investiga os caminhos metodológicos percorridos por professores de língua portuguesa nas aulas de gramática, de forma a contribuir com reflexões acerca das orientações didáticas seguidas e das concepções de linguagem adotadas.

Organizado em quatro capítulos, o estudo segue a proposta metodológica da Revisão Integrativa da Literatura, que possibilitou pesquisar e identificar estudos primários que discutem o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de gramática no contexto da educação básica. Assim, o *corpus* do presente estudo constitui-se de artigos acadêmicos publicados nos últimos cinco anos que versam sobre as experiências docentes e a visão dos estudantes quanto ao ensino de gramática na educação básica.

O estudo parte da apresentação de uma linha do tempo sobre a língua portuguesa no Brasil, descrita no percurso histórico que dá início ao capítulo 1, seguido da descrição das concepções de linguagem existentes, com destaque para as principais características de cada uma delas.

O segundo capítulo tem a proposta de identificar os documentos legais que orientam o ensino de língua portuguesa atualmente no país, com enfoque nos apontamentos pedagógicos dirigidos ao estudo de gramática, a fim de comentar as recomendações para área de linguagens a partir de pressupostos teóricos.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos aspectos metodológicos aplicados para a realização da pesquisa, com detalhamento dos processos de definição da questão norteadora, buscas de artigos em plataformas acadêmicas e critérios para delimitação do *corpus.* O quarto e último capítulo retrata a leitura e análise do corpus, discutindo de forma crítica e reflexiva as práticas pedagógicas adotadas por professores de língua portuguesa para o ensino de gramática.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

2.1 Percurso Histórico

O estudo da língua portuguesa nas escolas brasileiras, como o conhecemos hoje, resulta de um percurso histórico iniciado no final do século XIX, próximo ao fim do Brasil Império, quando o componente curricular foi incluído no currículo escolar. Esse percurso foi permeado não apenas por questões pedagógicas, mas por decisões políticas, como veremos adiante (SOARES, 2002).

Até que a língua portuguesa fosse apresentada em formato de componente curricular, um outro percurso histórico foi percorrido, consolidando-a como idioma oficial do Brasil.

Segundo Soares (2002), não apenas ausente do currículo escolar, a língua portuguesa sequer era predominante no país nos primórdios do Brasil, quando a população convivia com a língua geral - língua comum que condensava as línguas indígenas faladas no território brasileiro, em sua maioria advindas do tronco tupi – e uma parte mais restrita da sociedade, aquela que tinha acesso à educação, com o latim, utilizado como base dos ensinos secundário e superior oferecidos pelos jesuítas. A oficialização da língua portuguesa no Brasil e a obrigatoriedade de seu uso em todo o território nacional, bem como a proibição do uso de quaisquer outras línguas no país, só aconteceu em meados do século XVIII, por intervenção de Marquês de Pombal.

A imposição do idioma sobre os demais, justificada pelo próprio Pombal no Diretório de 3 de maio de 1757, tinha como objetivo a dominação dos portugueses sobre os povos colonizados, uma vez que

> [...] este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes [...] ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (CUNHA, 1985, p. 79 apud SOARES, 2002, p. 159).

A medida adotada por Pombal integrava um conjunto de ações, conhecido como Reforma Pombalina, que muito mais do que impor a língua portuguesa no Brasil e demais colônias, reestruturou o sistema de ensino em Portugal e em seus domínios, banindo os jesuítas da prática pedagógica e do próprio reino.

Para Soares (2002, p.160), “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”, uma vez que essas medidas instituíram o estudo da gramática portuguesa no país, para além do estudo da gramática latina, e mantiveram o estudo da retórica, tendo esses dois conteúdos – gramática e retórica – predominado na composição dos estudos da língua até o final do século XIX.

Mesmo que a adoção da língua portuguesa como idioma oficial do Brasil tenha sido fundamental para a concepção do componente curricular, para seu estudo e desenvolvimento no contexto escolar, não se deve perder de vista que foi, também, fator preponderante para os processos de aculturação e assimilação dos povos originários da Terra Brasilis, chamados “índios” pelos portugueses.

Voltando à Reforma Pombalina, foi a partir dela que, além da alfabetização dos alunos em português, o estudo da gramática da língua portuguesa no Brasil passou a preceder o estudo/ensino da gramática latina, sendo ensinado em comparação e contraste, com base na proposta de Antônio Verney, autor de *O verdadeiro método de estudar*, em 1746 (MALFACINI, 2015).

De acordo com Soares (2002), a gramática portuguesa ganhou maior autonomia no Brasil à medida em que o latim foi perdendo seu valor e uso social e a partir da implementação da Impressão Régia no Rio de Janeiro, em 1808, quando passaram a surgir várias gramáticas de autores brasileiros, escritas por professores e dirigidas a seus alunos, reforçando a importância de seu estudo nas escolas. Ainda segundo Soares (2002), entre 1820 e 1920, aproximadamente, a política linguística adotada no Brasil pautava o ensino de uma única modalidade da língua e da gramática, contrária até a variações de pronúncia.

Em conjunto, retórica, poética e gramática formavam o ensino da língua portuguesa até o final do Império no Brasil, a partir de quando foram fundidas no componente Português, mas mantiveram-se norteando a tradição dos estudos até os anos de 1940, quando a escola ainda privilegiava o acesso aos grupos social e economicamente mais favorecidos da população (SOARES, 2002).

A mudança no conteúdo do componente curricular começa a ocorrer na década de 1950, segundo Malfacini (2015), principalmente devido a fatores socioculturais, já que a promulgação da Constituição de 1946 ampliou a possibilidade de acesso à escola, permitindo o ingresso dos filhos da classe trabalhadora no ambiente escolar, o que exigiu a reformulação de suas funções e objetivos.

Essa democratização da escola, segundo Soares (2002), fez com que o número de alunos se multiplicasse, assim como seu perfil sofresse alterações profundas. Para atender à demanda crescente, também foi preciso maior número de professores, o que redundou em um recrutamento menos seletivo dos profissionais, de acordo com a autora, que explica ter sido justamente nesse contexto, entre as décadas de 1950 e 1960, o início da articulação entre o estudo de gramática, compreensão e interpretação de texto nas salas de aula, tendo a gramática primazia sobre o texto.

Soares (2002) ainda aponta que, no mesmo período, o livro didático passou a incluir exercícios de vocabulário, gramática, redação e interpretação de texto, retirando do professor, que começava a sofrer com o processo de depreciação docente, a responsabilidade de formular questões e propor exercícios a seus alunos.

Já na década de 1970, com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) pelo regime militar que dominou o país por 21 anos, o português e as demais disciplinas curriculares sofreram “uma mudança radical”, nas palavras de Soares (2002).

Amparada nos objetivos e ideologias do regime militar, a educação, no ensino primário e secundário, foi reformulada e o estudo da língua portuguesa passou a ser tratado como instrumento para o desenvolvimento. Assim, o próprio nome do componente foi alterado, de português, para comunicação e expressão, nas séries iniciais, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental, representando a mudança na concepção de língua adotada para os estudos. As concepções já haviam sido a de sistema, para o estudo da gramática, desde o período jesuítico; de expressão estética, para o ensino da retórica e da poética, e passava, então, à de língua como instrumento de comunicação (SOARES, 2002).

A adoção desta nova concepção de língua para o estudo do português foi baseada na Teoria da Comunicação, de Roman de Jakobson, e data do final da década de 1960, a partir da vinda do linguista ao Brasil, em 1968 (WINCH; NASCIMENTO, 2012).

Figura central no Círculo Linguístico de Praga, Jakobson dedicou-se à compreensão das funções da linguagem, buscando analisar a finalidade com que a língua é utilizada na comunicação. Para isso, subdividiu a estrutura da comunicação em seis componentes distintos e relacionou-os a funcionalidades da linguagem, tomando por princípio as três funções básicas da língua propostas por Karl Buhler: expressiva, conativa e de representação (WINCH; NASCIMENTO, 2012).

Assim, os fatores constitutivos da comunicação e as funções da língua a eles relacionadas podem ser apresentados da seguinte forma:

Quadro 1 – Fatores da comunicação e funções da língua a eles relacionados

Fator da comunicação	Função da língua
remetente (codificador)	função emotiva ou expressiva
mensagem	função poética
destinatário (decodificador)	função conativa
contexto	função referencial
código	função metalinguística
contato	função fática

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com a mudança na concepção de língua adotada pela educação brasileira, também o enfoque do estudo do português sofreu modificações nas escolas do país: com o aluno no papel de emissor e receptor de mensagens, a disciplina não mais tratou do estudo da língua ou do estudo sobre a língua, mas do estudo do uso da língua (SOARES, 2002).

Pautado, sobretudo, em textos presentes nas práticas sociais dos alunos, como os de jornais e revistas, histórias em quadrinho e publicidade, o estudo da língua portuguesa a partir de então minimizou os conteúdos gramaticais e concentrou-se na ampliação do conceito de leitura, que passa pela recepção e interpretação do texto verbal e não verbal, e na retomada da valorização da linguagem oral (SOARES, 2002).

Tendo prevalecido até meados da década de 1980, quando o país se encontrava em outro contexto político e ideológico devido ao processo de redemocratização, a concepção da língua como instrumento de comunicação não mais encontrava espaço e apoio, e com o avanço das teorias das ciências linguísticas, o estudo de língua portuguesa mais uma vez ganhou novos contornos nas escolas brasileiras (MALFACINI, 2015).

A denominação português foi, então, retomada pelo Conselho Federal de Educação, e aspectos da sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso - introduzidas nos cursos de formação de professores a partir dos anos 1960 -, começaram a permear as salas de aula e o trabalho dos professores, contribuindo para “uma preocupação maior com as variedades linguísticas, com as incoerências percebidas na nomenclatura gramatical e com a abordagem teórica que

acompanhava as aulas de Língua Portuguesa", mesmo que o ensino gramatical não tenha sofrido grandes alterações (MALFACINI, 2015, p. 52).

Chegada a década de 1990 e recém-aprovada a atual Constituição Brasileira, que data de 1988 e é considerada "Constituição Cidadã" por incluir direitos sociais na vida dos brasileiros, mudanças significativas foram implementadas na educação nacional.

Para Peres (2018), o texto constitucional trouxe para a área da educação, como avanço central, uma mudança primordial no papel do Estado, que assumiu o dever de garantir educação a todos e de forma gratuita, já que até então a gratuidade era restrita apenas a quem comprovasse carência de recursos.

Além disso, a Constituição de 88 ampliou o conceito de escolarização obrigatória, sendo que a educação infantil passou do âmbito da Assistência Social para o da Educação e o Ensino Médio tornou-se progressivamente obrigatório para jovens de 15 a 17 anos.

Como a educação passou a ser um direito de todos, os cidadãos tiveram ao seu alcance um instrumento jurídico para exigir o cumprimento do dever do Estado, principalmente as populações que estavam fora das escolas, não apenas as de menor poder aquisitivo e em vulnerabilidade social, mas também as de pessoas com deficiência.

Com tantas mudanças, a lógica da sala de aula também mudou e o direito do estudante a aprender passou a ser compreendido como a responsabilidade da escola e do professor no dever de ensinar.

Segundo Peres (2018), outros pontos importantes advindos da Constituição de 88 são a instituição do regime de colaboração entre os entres federativos, ou seja, União, Estados e Municípios para efetivamente garantir a educação no Brasil, os primeiros passos quanto à avaliação da qualidade do ensino e a implementação de políticas públicas de educação que resultaram, entre outros pontos, no Plano Nacional de Educação (cujas metas estão em atraso), na Base Nacional Comum Curricular e no Custo Aluno Qualidade (não efetivado até hoje no país).

Todos esses temas, pilares da Educação Básica que conhecemos hoje, foram regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nos anos subsequentes, 1997, 1998 e 1999, fo-

ram elaborados os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), pelo Ministério da Educação, com o objetivo de servir como referencial para o trabalho docente nos níveis de ensino fundamental e médio.

Segundo Santos (2006, p. 1663), os PCN pressupõem que o objetivo maior do ensino seja a formação de cidadãos e, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, a proposta do ensino é centrada no texto, a partir da integração de três eixos fundamentais: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Para a autora, "em se tratando de língua portuguesa, a formação da cidadania pode ser equiparada à formação de bons leitores e produtores de texto, uma vez que, dessa maneira, os alunos tornam-se mais críticos e autossuficientes".

Para além dos avanços legais e da publicação dos PCNs, a década de 1990 ainda é marcada por outro fator determinante para a área da educação, a eclosão do processo de globalização da economia. Segundo Dambros e Mussio (2014, p. 2),

> Esse período de transformações [...] teve seu início ainda na década de 70, e foi influenciado pela instauração da política neoliberal e pela participação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, os quais colocavam a educação como estratégia para competitividade e ascensão do país na agenda global.

Libâneo, Oliveira, Toschi (2012, p.116) acrescentam que as orientações do Banco Mundial, a partir de então, para o ensino básico e superior, visavam promover um ensino mais eficiente e sofisticado, contudo, pautado no aumento da competitividade, estimulando a "descentralização e a privatização do ensino, eliminando a gratuidade (sobretudo nas universidades públicas), bem como a seleção pautada cada vez mais pelo desempenho (seleção natural das capacidades)".

As implicações da globalização sobre a educação e das diretrizes neoliberais sobre o sistema de ensino do país impactaram sobremaneira as salas de aula brasileiras, especialmente nas escolas públicas, e seus reflexos são, ainda, sentidos. Segundo Dambros e Mussio (2014), permanecem significativas, mesmo que reduzidas, as taxas de analfabetismo, da baixa escolaridade e da precariedade da formação docente e, no tocante às avalições nacionais do ensino, seu caráter meritocrático, quantitativista e classificatório remetem a responsabilidade do fracasso ao indivíduo ou à escola, sem contribuir como retorno à melhoria das condições do trabalho docente.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa a partir desse processo de globalização, principalmente com o advento da Internet, da ampliação dos meios de

comunicação e do desenvolvimento de novas tecnologias, destaca-se que as salas de aula passaram a conviver com novas formas de linguagem, fazendo com que pesquisadores apontassem para a necessidade do “ensino de uma pluralidade de variedades linguísticas [...] com uma diversificação de gêneros textuais que possibilite ao aluno produzir seu próprio conhecimento linguístico” (BEZERRA, 2005, p. 46, apud MALFACINI, 2015, p.55).

Nesse contexto, há orientação por parte dos documentos legais que, tanto o fenômeno da variação linguística quanto os gêneros textuais, sejam incorporados ao ensino de Língua de Portuguesa e potencializem a possibilidade de apropriação e entendimento da língua enquanto prática social.

Importante, contudo, apontar que desde as primeiras iniciativas, o ensino de Língua Portuguesa está alicerçado em diferentes concepções de linguagem que, norteiam as práticas pedagógicas.

Transcorrido o período histórico até aqui apresentado e para melhor entender o cenário escolar e as práticas docentes do ensino de Língua Portuguesa no contexto atual, aprofundaremos o tema no capítulo 2, sendo necessário, anteriormente, apresentar as concepções de língua, a fim de embasar teoricamente as possibilidades de trabalho em sala de aula.

2.2 Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa é permeado por diferentes concepções de linguagem que direcionam e norteiam as práticas pedagógicas em sala de aula. Cada concepção de linguagem está, assim, relacionada a uma abordagem metodológica no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

Podemos, de acordo com a literatura, identificar três diferentes concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2009):

> a) linguagem como expressão do pensamento (desde a tradição gramatical grega até, aproximadamente, meados do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure (1916); b) linguagem como instrumento de comunicação (a partir de Saussure (1916) até 1960, quando os estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua e sociedade se fortalecem); c) linguagem como processo de interação (década de 1960 até os dias de hoje).

A concepção de Linguagem enquanto expressão de pensamento, segundo Travaglia (2009, p.21), concebe a linguagem enquanto

> [...] expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstancias que constitui a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente leis da psicologia individual e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, consequentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem’’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que tem chamado de gramática.

Essa linguagem é, então, entendida como a exteriorização do pensamento concretizado por meio de palavras, a língua é considerada como um produto acabado, um depósito inerte que não considera fatores externos à comunicação como os diferentes contextos e interlocutores.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento é reforçada pelos estudos tradicionais da gramática normativa que privilegia o falar das camadas sociais mais favorecidas, é a concepção do “bem’’ falar, valoriza a forma de falar e escrever da norma culta, o aprendizado é reduzido às normas e a teoria gramatical é tida como garantia para chegar ao domínio da linguagem.

A segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, está fundamentada nos pressupostos do estruturalismo e é vista como um sistema de códigos que permitem a comunicação entre os falantes da língua. Segundo Travaglia (2009), o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que chegue ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificações) e a remete para o outro através de um canal de ondas sonoras ou luminosas.

> Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam seguindo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informação de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso de códigos que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente duas pessoas é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA ,2009, p. 22)

O ensino de Língua Portuguesa pautado por essa concepção de linguagem é estudar a transmissão, os códigos e a relação que as palavras têm umas com as outras. Essa concepção se desenvolve a partir das ideias de Saussure ao estabelecer

a dicotomia *langue* x *parole*, nomeando a *langue* como o seu objeto de estudo. De acordo com Perfeito (2005, apud BARONAS, 2013, p.250),

> [...] a langue é constituída por subsistemas, que isolados da realidade leva a desconsiderar o contexto de uso da língua, visto que estudo baseia-se na análise das relações estabelecidas entre as partes que constituem a estrutura da língua.

O ensino a partir dessa concepção é semelhante ao ensino da concepção anterior, pautada nas normas gramaticais, ou seja, decorar uma mera listagem de regras e exercícios que não possibilitam ampliar a prática discursiva e crítica dos alunos.

A terceira e última concepção, linguagem como processo de interação, deixa de ser monológica, ou seja, não se transmite apenas uma mensagem e não só expressa o pensamento, a linguagem nessa concepção passa a ser dialógica, na qual o social passa a interferir no individual.

Travaglia (2009, p.23.) afirma que:

> Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa, pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e "falam'' e "ouvem'' desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Pautada nessa concepção, a aula de língua portuguesa tem a missão de ampliar as competências linguísticas e discursivas dos alunos, os alunos aprendem a refletir sobre a linguagem, a ser críticos, a saber vivenciar e transitar linguisticamente e discursivamente em diferentes espaços.

Segundo Travaglia (2009, p.23),

> [...] essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como linguística textual, a teoria do discurso, a análise do discurso, análise da conversação, a semântica argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à pragmática.

O ensino a partir dessa concepção dialógica e interacionista considera a norma culta como mais uma variante, uma possibilidade a mais de uso. Dentro dessa con-

cepção, os diferentes falares passam a ter espaço na aula de língua portuguesa, oportunizando aos alunos o domínio das habilidades do uso da língua em situações concretas de interação.

Nesse contexto, o ensino de Língua portuguesa reflete diferentes concepções de linguagem que são evidenciadas pelo modo como cada professor desenvolve suas práticas e, ainda que os documentos legais apresentem as diretrizes para o ensino de língua portuguesa pautadas em uma concepção que concebe a linguagem como interação e o texto como unidade de ensino, diferentes abordagens estão presentes nas salas de aula.

3 DOCUMENTOS LEGAIS E O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS

3.1 O ensino de gramática nas escolas

O ensino de gramática tem sido discutido por alguns autores (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2007; PERINI,2006; POSSENTI, 1996) que apontam que o ensino de Língua Portuguesa é ministrado, quase sempre, priorizando o ensino da gramática em uma abordagem normativista. Esse tipo de abordagem, que caracteriza um ensino tradicional e descontextualizado, se desenvolve por meio de práticas fundamentadas no aspecto teórico e conceitual, e apresenta-se como pouco significativa para o domínio e compreensão da língua Portuguesa.

Segundo Travaglia (2009, p.101)

> O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

A partir desse conceito, surge um questionamento referente ao ensino da língua portuguesa: afinal, o ensino da gramática deve ou não ser aplicado nas escolas? O dever das escolas é criar condições para que o conhecimento linguístico seja construído e possibilite o desenvolvimento de competências para efetivação das práticas sociais mediadas pela linguagem e isso não se faz pelo ensino exclusivo de regras gramaticais. De acordo com Possenti (1996, p. 41)

> [...] O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais.

Equivocadamente, há quem acredite que gramática e língua são a mesma coisa e, visto dessa maneira, conhecer e dominar uma língua pressupõe saber a sua gramática. Desse modo, o estudo de uma língua é entendido enquanto estudo de sua gramática e, nesse contexto, o ensino da língua materna é muitas vezes restrito ao ensino da gramática.

O ensino de Língua Portuguesa e o ensino de Gramática não são práticas que podem ser concebidas enquanto sinônimas. Contudo, reconhece-se que, muitas vezes, a escola e o senso comum estabelecem equivalência entre ensinar português e ensinar gramática, pressupondo que ensinar a gramática é ensinar regras e nomenclaturas necessárias ao falar e escrever corretamente (FARACO, 2017).

Não há, nesse sentido, dúvidas de que o papel da escola e, especificamente, do professor de Língua Portuguesa, seja viabilizar o domínio da variedade de prestígio da língua, ampliando as possibilidades linguísticas e interacionais necessárias ao exercício da cidadania. Entretanto, saber a teoria gramatical não equivale a saber português, há uma “ponte” que separa essa ideia, sendo assim, é preciso ressignificar essa percepção para que a gramática deixe de ser vista como parte fundamental no ensino da língua.

De acordo com Travaglia (2009, p.101)

> A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação.

A gramática é, portanto, sistematizada e estruturada para que os alunos a dominem na prática escolar e esse processo de ensino vem sendo ministrado há muito tempo da mesma maneira, fechando assim um círculo vicioso que impossibilita explorar a interação e contextos sociais.

Conforme Perini (2005, p.37), “um momento de reflexão mostrará que o uso da gramática tradicional pressupõe o domínio de um grande número de noções teóricas”. Contudo, é necessário desconstruir a ideia da língua como um conjunto de regras que só pode ser construída dentro da escola, a estrutura e compreensão da língua se fazem em situações de troca de comunicação que significa compreender de forma consciente que a linguagem é um processo ativo e não uma união de técnicas estabelecidas.

É importante entender que a linguagem pode ser concebida como interação e essa poderosa fusão favorece ao aluno a capacidade de pensar e se socializar, a adequação linguística não depende somente da estruturação gramatical, mas sim da forma como o indivíduo se relaciona em um meio discursivo.

Para Antunes (2007, p.55), “linguagem tem como objetivo de significação as coisas que compõem a realidade, seja ela a realidade experimental externamente, seja a outra sentida internamente, desejada, imaginada, projetada, simulada”. Por esse motivo, a linguagem precisa ser entendida e estudada em um contexto que abrange a interação.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam a prática pedagógica do docente pautada em uma concepção de linguagem enquanto interação, evidenciando o texto como unidade de ensino e a importância de incluir, nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, os gêneros textuais.

3.2 PCNs e o Ensino da Gramática

Para que possamos entender melhor toda transformação de ideias propostas nos documentos legais que regem o ensino de língua portuguesa atualmente, é necessária uma breve contextualização histórica. Partindo dos anos 1960, os professores eram os únicos e exclusivos detentores do conhecimento, preparavam exercícios de prontidão que não contribuíam para o desenvolvimento do aluno, retardando sua aprendizagem, o que os levava a acreditar que se um aluno não aprendia a causa desse “fracasso” era exclusivamente do estudante.

Já nos anos 1980, com a premente necessidade de melhorar a qualidade na educação, vieram as mudanças no processo de ensino aprendizagem a partir de estudos, artigos e pesquisas que apontaram para o fato de que a criança sabia muito mais do que se imaginava e, a partir daí, passaram a entender o processo de alfabetização promovendo mudanças na forma de ensinar.

Em 1985, com o final do regime autoritário e com a efetivação da Constituição de 1988, iniciava-se uma nova etapa da educação no Brasil. Em 1990 foi instituída a principal reforma no ensino, implantada pela lei nº 9.394/96, que concebeu a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), trazendo uma nova abordagem e aprofundamento no debate educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere à língua portuguesa, os PCNs apontam que:

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a respon-

> sabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (1997, p.15).

A partir dessa perspectiva, os PCNs apresentam propostas que valorizam a autonomia, a participação crítica dos alunos e seu desenvolvimento no meio social, possibilitando exercer de forma significativa sua cidadania. Expressam também, indiretamente, uma crítica ao ensino tradicional da língua materna, visto romperem com as práticas adotadas até então, dentre elas, a prevalência do estudo da gramática normativa descontextualizado do uso e prática linguística.

De acordo com Oliveira,

> [...] os PCNs de Língua Portuguesa rompem com a perspectiva estática, estruturalista e subserviente dos sujeitos em relação à língua e introduzem uma concepção de língua e linguagem baseada em uma perspectiva discursiva, como forma de interação entre os sujeitos, mediadora e constitutiva das relações e das práticas sociais (2019, p. 106).

Com esses critérios, na prática, o educador expande o desempenho escolar do aluno dando importância às dificuldades e, assim, constrói o conhecimento de maneira significativa, alcançando o resultado esperado.

No que diz respeito à gramática, os PCNs apresentam 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 metalinguagem 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 (1997, p. 33).

Desta forma, nota-se que o ensino da gramática não é descartado e entende-se a sua importância na construção do conhecimento sobre a língua materna, porém, questiona-se a maneira como esse ensino é realizado na prática É exatamente a concepção de interação que os PCNs abordam e defendem para um ensino de qualidade

e significativo, afinal, qual o sentido de aprender gramática só por aprender? É preciso saber usá-la nas diferentes situações comunicativas

De acordo com os PCNs

> 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 epi linguística, 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 (1997, p.31).

A concepção de linguagem expressa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que reconhece e insere o texto enquanto unidade de ensino e aponta para a necessidade da escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, é adotada, também, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é o mais recente documento de caráter normativo a apresentar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica.

3.3 Base Nacional Comum Curricular e a língua portuguesa

Instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro 2017, do Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 7), ou seja, é ela quem orienta o ensino dos alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio de todo o Brasil, bem como os resultados que se pretende alcançar em termos de desenvolvimento de competências dos estudantes.

Prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/1996), a BNCC voltou a ser discutida quando da aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, e se constituiu como uma espécie de extensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente na área de linguagens. Nesta área, aí incluída a língua portuguesa, a BNCC define que as escolas de educação básica adotem o estudo da linguagem como forma de ação e interação, com respaldo na Linguística da Enunciação

e ensinamentos de Mikhail Bakhtin, principalmente no que diz respeito a gênero discursivo (GERALDI, 2015, p. 384).

De acordo com Braith e Melo (2012, p. 65), o pensamento bakhtiniano concebe a linguagem a partir dos pontos de vista histórico, cultural e social, considerando a interação da comunicação, do sujeito e dos discursos envolvidos por ela.

Quanto a gêneros discursivos, Machado (2012, p. 155) explica que Bakhtin os distingue em primários (da comunicação cotidiana) e secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita), a fim de dimensionar os usos da linguagem no processo dialógico-interativo.

Outro princípio definidor adotado pela BNCC para a área de linguagens é o de concepção do sujeito a partir da prática linguística, cuja ideia é oportunizar ao aluno experiências de compreensão de textos, elaboração de textos e reflexão sobre essas ações, no que se chama de princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO da língua portuguesa (GERALDI, 2015, p. 385).

Neste sentido, a BNCC define que o ensino da gramática deve favorecer a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita, e não o contrário, de modo a ampliar o conhecimento sobre as variedades que os estudantes ainda não dominam, sem desqualificar as que já possuem (BRASIL, 2015, p. 41). Também prevê que a compreensão sistematizada das categorias gramaticais aconteça de forma gradativa e na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, de modo que não seja apenas um acumulado de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem.

Esta concepção do ensino de gramática encontra respaldo nas propostas de estudiosos da língua portuguesa que sugerem o estudo gramatical para além dele mesmo, sempre associado ao uso prático da língua, a atividades de leitura e escrita, a experiências significativas para o aluno no uso da linguagem.

Segundo Possenti (2012, p. 53), “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”, visto que para saber usar uma língua não é necessário saber explicar seu funcionamento. Isso não quer dizer que a escola deve se abster de oferecer o ensino gramatical, mesmo porque, como afirma o autor (2012, p.53), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”. Além disso, o acesso ao patrimônio cultural de uma sociedade é direito primordial do aluno, sendo a escola o único meio de alcance desse patrimônio a grande parte do público estudantil (POSSENTI, 2012, p. 83).

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, Antunes (2007, p. 44) aponta para a necessidade de um entendimento amplo e abrangente da constituição da língua, a fim de que não se restrinja seu ensino a lições gramaticais. Segundo a autora, para que o aprendizado seja concretizado é preciso ter em mente as perspectivas do léxico, da realização da língua em textos e das condições sociais de produção e circulação desses textos.

No mesmo sentindo, Possenti (2012, p. 21) considera que para o sucesso de um projeto de ensino de língua, é necessário haver “uma clara concepção sobre o que seja uma língua”, e vai além, afirmando que é necessário que se tenha também clareza sobre o que é uma criança, um ser humano, para que o aprendizado se efetive.

Daí, a importância do ensino gramatical por meio de situações práticas e significativas de uso da língua portuguesa, para que o aluno aprenda a utilizar a linguagem de forma apropriada nas diferentes circunstâncias cotidianas que permeiam sua realidade, encontrando sentidos no processo de aprendizagem.

Ainda no tocante à língua portuguesa, a BNCC divide o ensino em eixos que se relacionam com todas as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), os quais são organizados e articulados em campos de atuação (da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico/literário), que por sua vez pretendem contextualizar o conhecimento escolar em situações da vida social, com ganhos de sentido e significado prático aos alunos (BRASIL, 2015, p. 71-85). Vale ressaltar que o estudo dos aspectos gramaticais perpassa todos os eixos do componente curricular, buscando promover ao aluno a possibilidade de construção ordenada, gradativa e contextualizada do conhecimento.

Se por um lado a BNCC traz avanços para o estudo da língua portuguesa, principalmente pela opção metodológica pelas práticas da linguagem, por outro é alvo de críticas que vão desde o processo de implantação do documento, passando pelo atendimento dos interesses de um sistema avaliativo, até chegar ao questionamento da extensa quantidade de gêneros discursivos que determina sejam trabalhados em sala de aula sem o devido aprofundamento.

Sobre esses temas, Geraldi (2015, p.384) afirma que a BNCC “é produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim”. Explica, ainda, que

> [...]em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão que tudo deve ser aprendido na escola. [...] Nesse sentido, o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum (GERALDI, 2015, p. 384).

Entre o que pressupõe a BNCC e as análises e críticas que perpassam as orientações legais do documento para o ensino de língua portuguesa, encontram-se milhares de professores que diariamente fazem acontecer o processo de construção de conhecimento nas salas de aula. É justamente para entender como os profissionais lidam com essas questões na prática docente e propõem o ensino de gramática que o objetivo desse estudo é identificar, por meio de revisão integrativa da literatura, as concepções e estratégias adotados por professores no tocante aos estudos gramaticais.

4 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada no presente estudo/investigação é a Revisão Integrativa, que consiste na combinação de estudos diversificados para a análise ampla da literatura e permite entendimento aprofundado de determinado fenômeno a partir de estudos anteriores. A referida metodologia também permite um olhar mais abrangente acerca da temática pesquisada e possibilita a análise de diferentes abordagens do objeto em estudo. (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008)

A revisão integrativa é delineada a partir de 4 etapas. A primeira etapa consiste na identificação do tema e seleção da questão norteadora que irá orientar a busca nas bases de dados.

A questão norteadora da pesquisa, “o papel do professor no processo de aprendizagem de gramática”, foi delimitada a partir de reflexões sobre os conceitos e orientações dos documentos legais para a área de linguagem e a efetivação da prática docente pelos professores de língua portuguesa nas salas de aula.

Após definição da questão norteadora, iniciou-se o desenho da segunda etapa, que consiste no estabelecimento de critérios de busca, inclusão e exclusão de estudos.

A busca de literatura correlata à questão norteadora foi realizada em bancos de dados acadêmicos, especificamente nas plataformas CAPES e Portal de Busca Integrada da USP, tendo como critérios de procura o formato “artigo”, o recorte temporal “publicação nos últimos cinco anos” e as palavras-chave “língua portuguesa”, “gramática” e “ensino”, conforme descrito nos Quadros 2 e 3.

A definição do corpus ocorreu após leitura dos resumos dos artigos pré-selecionados, merecendo destaque a dificuldade de encontrar publicações acadêmicas que retratassem a voz dos professores de língua portuguesa e as práticas do ensino de gramática por eles adotadas nas salas de aula, uma vez que a maioria dos artigos propunha discussões teóricas acerca do ensino gramatical.

Dada a escassez de artigos correlatos à pergunta norteadora sob o ponto de vista do professor – durante o processo de buscas nas plataformas acadêmicas foram encontrados apenas um artigo baseado na experiência de professor do Ensino Fundamental II e um artigo sobre a experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental -, optamos por selecionar um terceiro artigo que dá voz a outro ator fundamental para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem: o aluno.

Assim, os três artigos selecionados para compor o corpus são baseados em pesquisas qualitativas, sendo que o primeiro é pautado em depoimentos de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto às mudanças nas práticas de ensino de gramática/análise linguística, o segundo trata da observação da prática docente e aplicação de questionário a professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II quanto aos métodos adotados em sala de aula para o ensino de gramática, e, por fim, o terceiro apresenta a percepção de alunos de Ensino Médio de formação técnica quanto ao estudo de gramática normativa.

Após a definição dos artigos, iniciou-se a terceira etapa da revisão integrativa, que consiste na definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados, e sua posterior análise, que caracteriza a quarta e última etapa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Quadro 2 – Palavras-chave utilizadas nas estratégias de busca nas bases de dados e portal

Base de dados	Palavras-chaves	Total de Achados
CAPES 1	"língua portuguesa" [Descritor de assunto] and "gramática" [Descritor de assunto] and “Últimos 5 anos” [Data de publicação] and “Artigo” [Tipo de Material]	4
CAPES 2	"ensino” [Descritor de assunto] and "gramática" [Descritor de assunto] and “Últimos 5 anos” [Data de publicação] and “Artigo” [Tipo de Material]	26
Portal de Busca Integrada 1	"ensino de gramática” [Descritor de assunto] and “2015 a 2020” [Data de publicação] and “Artigo” [Tipo de Recurso]	446
Portal de Busca Integrada 2	“gramática” [Descritor de assunto] and “ensino fundamental” and [Descritor de assunto] and “língua portuguesa” [Data de publicação] and “Últimos 5 anos” and “Artigo” [Tipo de Recurso]	5

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 3 – Artigos de periódicos encontrados sobre gramática e ensino de Língua Portugusa

Fonte	Referência	Descritores e palavras-chave	Ano
CAPES	SALES, R. S.; SILVA, A. DA. Ensino de gramática: . Revista Educação em Questão, v. 57, n. 54, 29 nov. 2019. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18043	Língua Portuguesa; Gramática	2019
Portal de Busca Integrada	SILVA, A. (2015). Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. *Educação Teoria & Prática*. https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p99-113	Ensino de Gramática	2015
Portal de Busca Integrada	OLIVEIRA PEREIRA, D. C.. Ensinar e aprender gramática no Ensino Médio: a visão dos estudantes. HOLOS, [S.l.], v. 6, p. 1-23, dez. 2019. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5532>. Acesso em: 05 out. 2020. doi:https://doi.org/10.15628/holos.2019.5532.	Gramática; Ensino Fundamental; Língua Portuguesa	2019

Fonte: elaborado pelas autoras

5 GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considerando as concepções de linguagem que norteiam o ensino de língua portuguesa e os documentos legais que orientam as práticas pedagógicas nas escolas de educação básica no Brasil, já descritas e analisadas nos Capítulos 1 e 2, a seleção de informações dos artigos ora pesquisados teve como objetivo identificar o método de trabalho aplicado pelos professores no ensino de gramática e a percepção dos alunos quanto ao papel do docente no processo de aprendizagem, a fim de observarmos a efetivação da prática pedagógica e sua relação com os conceitos teóricos e diretrizes legais.

Diante de tal objetivo, foi possível constatar no artigo “Ensino de gramática: saberes e práticas mobilizados por um professor de língua portuguesa” (SALES; SILVA, 2019), que analisa a atuação de um docente do 9º ano do Ensino Fundamental para o ensino de gramática/análise linguística, a relação conflituosa que permeia o que esse professor pensa sobre gramática, o que pretende oferecer aos alunos e o que finalmente realiza em sala de aula.

Segundo o estudo, o professor em questão, chamado de Pedro[1] para preservação de sua identidade real, expressou críticas a sua própria formação escolar, marcada por uma metodologia tradicional de ensino, para justificar sua resistência e receio de lecionar gramática logo após formado. Quanto a sua formação, diz o professor:

> “Tradicional... era bem tradicional, na época [refere-se à época da escola], que era estrutura mesmo, a estrutura formada para você dizer como é que era, tanto é que, quando eu comecei a dar aula em pré-vestibular, eu não comecei com gramática, com português; eu perdi muita oportunidade de português, só que eu via que não tinha jeito para a língua portuguesa [...](SALES; SILVA, p. 6, 2019).

Chama a atenção no artigo, ainda, uma fala de Pedro dizendo não ter tido professores que o fizessem “gostar” ou se “apaixonar pela disciplina” – entenda-se gramática -, o que nos faz retomar a questão norteadora da presente pesquisa e pensar

[1] O docente tinha, à época da geração dos dados, 44 (quarenta e quatro) anos de idade e 15 (quinze) anos de experiência de ensino. Ele tem formação em Letras, concluída no ano de 2006 em uma instituição pública federal, além de pós-graduação (lato sensu) em Literatura Brasileira, cursada em instituição privada e concluída em 2010. Atuava como professor concursado em uma escola pública da rede municipal de ensino de Caruaru-Pernambuco, lecionando língua portuguesa em turmas dos anos finais do ensino fundamental (SILVA; SILVA, 2019, p.5).

na importância do professor de língua portuguesa para a formação de seus alunos e para a construção do aprendizado gramatical.

Outros aspectos que, também, merecem destaque para melhor entender a relação conflituosa de Pedro com a gramática são suas afirmações quanto à desconstrução de sua visão sobre o método tradicional de ensino a partir do curso de Letras, quando estudou as novas orientações pedagógicas para a área de língua portuguesa, e o despertar de seu interesse pela literatura, o que, em tese, favoreceria o uso de textos literários nas aulas de gramática.

> "[...] porque a gente vem de uma, de uma normatização terrível, né...? Porque nós viemos de realidade, a gente vem de uma ... de uma normatização terrível, né? Que nós, que nós... eu vim disso, eu vim disso... desse, desse, olha, o certo é esse, toma. Ou você fala assim ou você tá todo errado... Aí, você em uma universidade, no curso de Letras, tem o primeiro contato [com discussões da Linguística]... é a desconstrução. (SALES; SILVA, p. 7, 2019)

Acontece que o processo de observação de sala de aula por parte dos pesquisadores revelou que, como professor do 9º ano do Ensino Fundamental, Pedro manteve a prática tradicional de ensino gramatical sendo que, dos dez dias observados, oito foram dedicados à exploração de análise linguística/gramática (80%), e destes, cinco exclusivamente dedicados ao ensino de gramática (50%). Apenas três contemplaram também a leitura de textos (SALES; SILVA, 2019, p.7).

De acordo com o estudo, a prática pedagógica adota pelo professor Pedro tem como origem sua formação como aluno, tida como "uma experiência traumatizante", responsável inclusive por ele não gostar de gramática, e pela "força da tradição", que o faz reproduzir a vivência como estudante. "Parece que, para o docente, não haveria outro modo de ensinar gramática para além daquele legitimado pela tradição" (SALES; SILVA, p. 10, 2019).

Apesar da forte influência desses saberes prévios, o estudo também considera que outros dois aspectos impactam a prática pedagógica do professor Pedro, quais sejam, sua formação docente e sua experiência profissional, perceptíveis pela forma e frequência com que usava o livro didático – durante os dez dias observados, o livro foi utilizado em seis (60%), embora não do início ao fim – e a preferência pelo uso de fichas de atividades de gramática, sendo tal prática relacionada aos "saberes experienciais adquiridos durante o tempo em que lecionou em cursinhos pré-vestibulares" (SALES; SILVA, p. 18, 2019).

Sobre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 36) afirma que podem ser definidos "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais", ou seja, são um constructo de experiências e conhecimentos que refletem diferentes concepções nas práticas pedagógicas. No caso do professor Pedro, esse processo fica evidenciado nas práticas adotadas por ele em sala de aula, visto serem fundamentadas não apenas em sua formação universitária, mas primordialmente em sua formação escolar, marcada pelo ensino tradicional de gramática, e permeadas também por sua experiência docente, pautada no ensino pré-vestibular.

Essa mesma perspectiva de construção dos saberes docentes, que vai além da reprodução do conhecimento acadêmico e considera as outras dimensões da formação do professor como pilares de sua prática pedagógica, é evidenciado no artigo "Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores" (SILVA, 2015). De acordo com o estudo, cujo objetivo foi analisar mudanças nas práticas de ensino de gramática/análise linguística de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do interior de Pernambuco, percebe-se que "os docentes não simplesmente reproduzem os conhecimentos a que têm acesso, mas antes os reelaboram, recriam e reinventam em seu trabalho cotidiano".

Como mudanças na prática pedagógica, os professores em questão[2] mencionaram utilizar textos para o ensino de gramática e adotar outros materiais que não apenas o livro didático como fonte de trabalho com os alunos, a exemplo de jornais, revistas, dicionário, entre outros. No entanto, mesmo sob esses dois aspectos, não substituíram inteiramente práticas tradicionais para o ensino de gramática, como é possível observar nos relatos a seguir:

> [...] Eu trabalho determinado texto e nesse texto geralmente a gente tira determinadas coisas do conteúdo, digamos, da gramática. A gente trabalha o verbo, então, no texto, a gente vê qual é a ação, eles vão identificar os verbos desse texto (PROF. 1) (SILVA, p. 107, 2015).

[2] Participaram da pesquisa 8 (oito) professores de 4º ou 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas de secretarias de educação de cidades do interior do estado de Pernambuco – Brasil. Apenas 2 (dois) desses professores eram do sexo masculino, todos tinham habilitação para o magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, em nível médio (magistério) ou superior (pedagogia). À exceção de 1 (um) professor, todos tinham ou estavam realizando formação universitária em cursos de graduação ou pós-graduação lato sensu. Metade dos professores tinha 10 (dez) anos ou mais de atuação docente. Os outros 4 (quatro) tinham 1, 5, 7 e 8 anos de experiência (SILVA, 2015, p. 104).

> [...] Eu sempre procuro extrair de algum texto o assunto que eu vou trabalhar, peço para os alunos ler e vou ajudando eles a identificarem o assunto que eu vou trabalhar. *[Como assim?]* Por exemplo... Se eu vou trabalhar "verbo", eu trago um determinado texto e, por exemplo, pergunto: o que o personagem está fazendo? Aí eles respondem: Correndo! Então vou explicar que correr é um verbo. Mas eu gosto também de colocar a definição do assunto no quadro. Eu gosto de trabalhar de uma maneira mais tradicional, mais direta. *[Por quê?]* Ah, porque é menos complicado para os alunos compreenderem. São muitos alunos e a maioria deletes tem dificuldade de prestar atenção na explicação. Por isso eu gosto de ser mais direta (PROF. 3)" (SILVA, 2015, p. 108).

Com base nos depoimentos, Silva (2015) aponta que "os docentes parecem manter práticas que dão certa segurança" e, ainda, que o uso de textos pode ser interpretado como "pretexto" para os professores recorrerem aos métodos tradicionais de ensino dos tópicos gramaticais, uma vez que ficou evidenciada a mudança na "unidade de ensino" – no caso, os textos -, mas não na forma de ensino, já que os docentes mantiveram práticas da metodologia tradicional de estudo gramatical. Seria, portanto, um modo de "tradução do discurso que aponta a necessidade de articulação das práticas de leitura, escrita e gramática" (SILVA, 2015, p. 107), mas não necessariamente a efetivação de uma nova prática de ensino de gramática.

Diante do que parece ser mais um conflito entre o que o professor pensa, propõe e efetiva em sala de aula para o ensino de gramática, há que se retomar a concepção de linguagem que embasa as orientações legais do ensino de língua portuguesa no Brasil, definidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e observar objetivos propostos pelo documento para a área de linguagens.

Conforme destacado no Capítulo 1 – Item 1.2, a concepção de linguagem adotada atualmente difere da concepção que embasa a metodologia tradicional do ensino de gramática, pois enxerga o uso da língua para além da tradução de um pensamento ou da transmissão de informações, mas, encara a linguagem como meio para estabelecer relações entre indivíduos. Entendida como processo de interação, esta concepção, segundo Travaglia (2009, p.23.), define a linguagem como

> [...]um lugar de interação humana, de interação comunicativa, pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e "falam'' e "ouvem'' desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Conforme descrito no Capítulo 2 – Item 2.3, as orientações da BNCC para o ensino de gramática, também, diferem das práticas descritas pelos professores mencionados no estudo, uma vez que a Base preconiza a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO da língua, de modo que o conhecimento gramatical não seja apenas um acumulado de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o ensino de gramática revela diferentes concepções e orientações didáticas que se assentam em duas vertentes: ensinar a partir do uso, das práticas sociais e da reflexão, ou ensinar a partir de regras e conceitos. Ainda, segundo Possenti (2000, p.97) esse ensino atende “diferentes objetivos atribuídos à escola (preparar para a vida ou preparar para o vestibular [...])”.

Um e outro objetivo, tal como as diferentes concepções de língua e orientações didáticas para o estudo de gramática, refletem diretamente no processo de ensino e impactam de forma efetiva - positiva ou negativamente - na construção do conhecimento dos estudantes. Portanto, saber o que pensam os alunos sobre as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de língua portuguesa é fundamental para refletirmos sobre o papel do professor para o ensino de gramática.

Corroborando com esta questão, o artigo “Ensinar e aprender gramática no Ensino Médio: a visão dos estudantes” (PEREIRA, 2019), baseado em pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista, apresenta aspectos relevantes sobre o modo como alunos[3] de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de formação técnica concebem o estudo de gramática.

As visões apontadas pelos discentes são respostas a dois questionários estruturados, aplicados no início e no final da pesquisa. A princípio, os estudantes foram indagados se suas expectativas quanto à língua portuguesa haviam sido correspondidas nos últimos dois anos de estudo, o que mais gostavam e o que menos gostavam nas aulas de português e a maior dificuldade ao estudar a língua. No segundo questionário da pesquisa, os estudantes foram indagados acerca das reflexões gramaticais realizadas ao longo da disciplina, do estudo das questões linguístico-gramaticais e se as atividades de leitura e de produção de textos foram permeadas por reflexões linguístico-gramaticais.

[3] A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 24 (vinte e quatro) estudantes do 3º ano do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 18 anos, alunos de uma escola pública de formação técnica de Maceió-AL.

As respostas selecionadas para análise foram as que apresentaram relação com o tema da gramática e, portanto, não correspondem ao total de alunos pesquisados, mas apontam para reflexões importantes quanto à importância do papel do professor e das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, uma vez que os dados do estudo demonstraram que o contexto em que as aulas de língua portuguesa estão inseridas é de um "*continuum* linguístico repetitivo e memorizador anos a fio, sem associação à prática diária, em contextos diversificados" (PEREIRA, 2019, p.14).

Destacaremos aqui alguns exemplos do que disseram os estudantes sobre o atendimento ou não de suas expectativas no estudo de língua portuguesa e aquilo de que menos gostavam nas aulas de português, muito embora o estudo tenha apontado respostas de estudantes que disseram ser a gramática a área de que mais gostavam da língua portuguesa.

Com relação às expectativas dos estudantes terem sido ou não correspondidas, destacam-se os excertos:

> A9: "Não. Francamente falando, me decepcionei com o método de ensino atribuído nesses últimos anos. Gosto demais da matéria de Língua Portuguesa, porém esperava dos professores um ensino que incentivasse e não desmotivasse". (PEREIRA, p. 11, 2019)
>
> A 10: "No 1º ano não consegui me adaptar com o sistema de ensino do professor e isso me prejudicou um pouco. No 2º ano entendi e aprendi os assuntos passados em sala de aula [...]". (PEREIRA, p.11, 2019)
>
> A22: "Sim, principalmente considerando o "fator" vestibular, pois os professores estimulam a escrita sobre temas diversos, apontam as regras ortográficas e não apenas isso, se mostram realmente interessados em nos capacitar como bons "redatores", etc". (PEREIRA, p. 12, 2019)

Por essas falas, observa-se a forte influência que a atuação do professor e a linha metodológica por ele aplicada exercem sobre o aprendizado de gramática e, mais ainda, como esses aspectos marcam a experiência escolar, abrem ou fecham possibilidades de interação, reflexão e desenvolvimento da consciência crítica a partir do contato com a língua portuguesa.

Já sobre o que os estudantes menos gostavam nas aulas de português, chama atenção a afirmação do aluno A 20: "Muita parte gramatical. Por deixar a aula de certa forma monótona e não despertar o interesse de debates e coisas novas" (PEREIRA, 2019, p. 13), vez que resume o quão desestimulante é o ensino gramatical quando proposto sem significado ou articulação com a língua em funcionamento.

Nesse contexto, evidencia-se que as aulas de português são centradas em ensinar a língua e seu funcionamento por meio das normas e regras que determinam o

que está “certo ou errado”. Segundo Antunes (2003, p.31) esse tipo de prática evidencia “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício”.

Neves (2011, p. 12) ao investigar o que é ensinado nas escolas e o que os professores consideram importante que se aprenda nas aulas de gramática, identificou que as aulas de português são, essencialmente, desenvolvidas por meio de “transmissão de conteúdos expostos no livro didático” e, também, de exercícios que objetivam a classificação e definições gramaticais, bem como o preparo para o vestibular.

Diante disso, observa-se que os alunos refletem nas suas falas as concepções e preocupações dos professores acerca do ensino de gramática, como que a reproduzir uma visão já bastante desgastada e ultrapassada do ensino de gramática, contrária às novas propostas pedagógicas e orientações legais para a área.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão do papel do professor de língua portuguesa frente ao ensino de gramática no contexto da educação básica norteou o estudo realizado e contribuiu para percorrermos um importante caminho de aprendizado, fundamental para a análise crítica da prática docente, mas, sobretudo, para a elevação de nossa formação pessoal, acadêmica e profissional, reconhecendo a importância da fundamentação teórica, do constante acompanhamento dos estudos linguísticos e da incessante busca por novos conhecimentos para a ressignificação das aulas de língua portuguesa, admitindo a língua como elemento primordial para o desenvolvimento das relações humanas e para a constituição dos sujeitos no mundo.

Realizar esta pesquisa também nos permitiu interpretar as vozes dos professores que militam nas salas de aula da educação básica, associando-as aos referenciais teóricos e apontamentos normativos que orientam os estudos escolares da área de linguagens no Brasil, podendo constatar ao menos duas questões de relevante aspecto.

A primeira diz respeito à quase inexistência de estudos acadêmicos dedicados a ouvir esses profissionais, conforme evidenciado pela dificuldade de encontrar artigos desta natureza nas plataformas de buscas, o que nos leva a refletir sobre a falta de interesse científico quanto a esta abordagem.

A segunda questão, ainda mais inquietante, é a observação de uma distância considerável entre a concepção de linguagem adotada pela Base Nacional Comum Curricular e, por consequência, suas orientações para a abordagem dos estudos gramaticais nas escolas brasileiras, e as práticas pedagógicas relatadas na amostra analisada. O hiato conceitual que se apresenta é espaço preenchido por uma visão normativista e descontextualizada dos atuais pressupostos teóricos para a área de gramática, o que demonstra desconhecimento das novas propostas pedagógicas e corrobora uma visão anacrônica dos objetivos e finalidades desses estudos.

Pelas reflexões propostas, acreditamos que a presente pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre a relevância do preparo e formação do professor para o ensino de gramática, apontando para a necessidade de avanço dos estudos nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRAIT, B. e MELO, R. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. *In:* BRAITH, B. (org.). **Bakthin:** conceitos-chave. São Paulo, Editora Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar.2020.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Reunião Científica Regional da ANPED.** Florianópolis: [s.l.], 2014. p. 1-15. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 07 maio 2020.

FARACO, C. A. Gramática e Ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v.2, p. 11- 26, jul-dez 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443. Acesso em: 18 ago. 2020.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 17 ago. 2020.

GONÇALVES, L. A. A.; BARONAS, J. E. A.. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 02, p. 243 – 265, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/16191/13898. Acesso em: 17 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCH, M. S.. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. *In:* BRAITH, B. (org.). **Bakthin:** conceitos-chave. São Paulo, Editora Contexto, 2012. p. 151-166.

MALFACINI, A.C.S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.

Texto contexto: Enferm.. Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf Acesso em: 24 set. 2020.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, D. C. O.. Ensinar e aprender gramática no Ensino Médio: a visão dos estudantes. **HOLOS**, [s.l.], v. 6, p. 1-23, dez. 2019. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5532. Acesso em: 05 out. 2020.

PERINI, M. **Gramática descritiva do Português.** São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PERES, P.. Como a Constituição de 1988 mudou a Educação. **Nova Escola**, São Paulo, 1 out. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12660/como-a-constituicao-de-1988-mudou-a-educacao. Acesso em: 18 mar. 2020.

SALES, R. S.; SILVA, A.. Ensino de gramática: saberes e práticas mobilizados por um professor de língua portuguesa. **Revista Educação em Questão**, [s.l.], v. 57, n. 54, p. 1-27, 29 nov. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18043. Acesso em 05 out. 2020.

SANTOS, L. W.. **Abordagem Textual e Ensino de Língua Portuguesa**. Artigo atrelado ao Projeto de Pesquisa "Abordagem textual no ensino de língua portuguesa: problemas e perspectivas", iniciado em 2006/1. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_085.pdf. Acesso: 07 mai. 2020.

SILVA, A. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Educação Teoria & Prática,** Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 99-113, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p99-113. Acesso em: 05 out. 2020.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L. C.. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

WINCH, P. G. e NASCIMENTO, S. S.. **A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa.** Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 219-236, dezembro de 2012. Disponível em http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/LD-A-teoria-da-comunicação-de-Jakobson.pdf. Acesso em 06 mai. 2020.