

Ensinar a gramática por meio dos textos: um grande desafio

Milsa Duarte Ramos Vaz¹
Dr^a Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros²
Dr^a Maria Leda Pinto³

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre o ensino da gramática em uma perspectiva interacionista da linguagem, a partir da teoria, que procura esclarecer o assunto por meio do relato de 03 (três) experiências realizadas em sala de aula, oitavo ano, turno integral, de escola pública municipal, em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Para tanto, nos pautamos na concepção de linguagem como forma de interação e sua relação com o ensino gramatical em sala de aula. Enfocar a gramática nessa perspectiva é essencial para que o ensino de língua aconteça de forma dinâmica e produtiva, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura, de produção e de análise linguística de texto, proficientes e capazes de ampliar a capacidade comunicativa dos estudantes. Na sequência, corroborar-se-á com atividades práticas que possibilitam abordar, em sala de aula, habilidades linguísticas por meio da prática.

Palavras-chave: Gramática. Variação. Ensino.

ABSTRACT

This article tries to reflect on the teaching of grammar in an interactionism perspective of language, from theories, that we've based on the concept seeking to clarify the matter by reporting three (03) experiences in the classroom, eighth year, fulltime, in the public school, in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. For that we based ourselves on the conception of focusing grammar in this perspective to be essential so that language happens dynamically and productively, with the ability to enable reading, production and linguistic textual analysis, proficient and able to expand the communicative skills of the students. Further, it will corroborate with practical activities that allow addressing in the classroom, language skills through practice.

Keywords: Grammar. Variation. Education.

¹Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede_PROFLETRAS/UEMS-Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande. Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado financiada pela Capes.

²Docente Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede_PROFLETRAS na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

³Docente Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede_PROFLETRAS na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

1. Introdução

Por um longo período, os professores de Língua Portuguesa tinham a grande responsabilidade de ensinar a gramática aos estudantes em todos os níveis. Era na verdade o desafio que esses profissionais tinham de carregar pela vida afora, já que esta responsabilidade nunca foi dividida com as outras áreas do conhecimento. Caso alguém fosse escrever um ofício, elaborar um cartaz ou mesmo se tivesse alguma dúvida relacionada ao uso da língua era sempre o professor de língua portuguesa que tinha a responsabilidade de responder e de sanar todas as dúvidas.

A partir, principalmente, da década de 1980, as participações em encontros e congressos de professores, em que se discutiam os avanços nos estudos e pesquisas sobre o ensino da gramática, dos textos e da leitura, as aulas de metalinguagem foram dando lugar ao ensino da gramática em uso. Dentro desse contexto, em algumas escolas, o ensino de língua portuguesa radicalizou-se e ninguém mais ensinava a gramática, o que resultou em um grande conflito. Tudo aconteceu por conta da falta de entendimento de propostas de ensino voltadas à ampliação da competência linguística dos alunos.

Na verdade a responsabilidade do ensino da língua materna inicia-se muito antes de a criança dirigir-se a uma escola. É na família que tudo começa e esse conhecimento é sistematizado na escola na modalidade formal da língua.

Nesse sentido, muitos pesquisadores se inquietaram e foram buscar soluções que pudessem ajudar o professor a trabalhar os usos e as formas da língua sem o “massacre” da decoreba e sem minimizar a importância do idioma na comunicação humana.

De acordo com Travaglia (2009), as pessoas que têm certo domínio da competência comunicativa possuem melhor qualidade de vida, porque conseguem se defender e argumentar em suas próprias causas, além de não sofrerem com o preconceito linguístico que é evidente em muitos lugares da sociedade brasileira. Para apropriar-se de algo relevante, é preciso saber conquistar e atingir os objetivos desejados por meio do uso eficaz da linguagem. Para tanto, o falante deve adequar a língua falada e escrita à necessidade sociocomunicativa, a fim de atender suas necessidades. Para que isso aconteça, ele precisa de conhecimentos formais apreendidos ao longo da sua vida acadêmica.

Essa questão inquieta muito os professores, pois ficam em dúvida sobre como ensinar determinados conceitos da língua portuguesa que dependem da concepção de língua e de gramática que o educador tem. Evidencia-se que, em determinadas situações, torna-se difícil

trabalhar aspectos da linguagem utilizando os conceitos antiquados, difíceis de serem compreendidos pelos alunos, ou ainda, que não oferecem subsídios relevantes para que os estudantes obtenham sucesso na escrita de textos mais elaborados. Ensinar a língua escrita e a produção de textos sempre foi um dos trabalhos da escola nas sociedades atuais, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo do ensino, especialmente na área de Língua Portuguesa. Esse ensino é fundamentado em uma das três concepções de linguagem defendidas por Geraldi (1984) e por Travaglia (2003) explicitadas a seguir.

1.1. Linguagem como expressão do pensamento

A maneira como o professor concebe a linguagem e a língua para o ensino da língua materna faz diferença, pois sua concepção altera a estrutura do trabalho com a língua em termos de ensino.

Para quem defende o ensino da língua materna como expressão do pensamento, acredita que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. De acordo com Travaglia (p. 21)

[...] a 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 circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as 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.

No modelo teórico supracitado calcula-se que haja regras para que se organize de maneira lógica o pensamento, bem como a linguagem. Essas regras, normalmente chamadas de normas gramaticais, aparecem nos estudos linguísticos tradicionais nomeados de gramática normativa.

Perfeito (2007) explica que se há princípios gerais e racionais a serem adotados para a organização do pensamento, demanda-se nitidez e exatidão dos falantes, já que as regras a serem adotadas são as normas de falar e escrever bem sem valorizar a oralidade que pode ser vista como idêntica à escrita.

1.2. Linguagem como instrumento de comunicação

Nessa concepção a língua é tida como um código, isto é, como um conjunto de signos que se ajustam segundo regras e que é capaz de passar uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação aconteça. Assim, [...] o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. (NEDER, 1992:380)

Já que essa concepção tem os estudos da língua como código, fez com que a linguística não levasse em conta os interlocutores e a condição de uso como definitivos das unidades e regras que organizam a língua.

1.3. A linguagem como forma de interação

Segundo Travaglia, (2009) [...] nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

Nessa abordagem, a concepção da linguagem como forma de interação contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a têm como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, já que não ressaltar esses aspectos não reflete a realidade na qual estamos inseridos. Ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar constituído de relações sociais. Sendo assim, ela concebe as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à *linguística da enunciação* (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática), que coloca no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, entre outras.

A linguagem acontece pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, e os interlocutores constituem-se em sujeitos que se situam em lugares sociais.

Nesse sentido, o que é relevante é estudar o uso da língua em situação concreta de interação, onde cada um dos sujeitos envolvidos perceba as diferenças de sentido entre diferentes formas de expressão. Os exercícios sucessivos de descrição gramatical e repetições que não têm sentido, as regras normativas ou a sintaxe da língua são praticamente abolidas das aulas de língua portuguesa. Segundo Elia (1987), “cobrindo apenas uma modalidade da língua descrita, a gramática tradicional não dá conta da complexa realidade histórica em que se dá o uso do idioma. Nesse sentido, é necessário compreender que a escola, que tem o modelo acima como principal para o ensino, reproduz um contexto social que hierarquiza, segmenta, e escamoteia (Suassuna,1995,p36). Na concepção de linguagem como interação, a língua é o reflexo das relações sociais, pois, de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que incide uma forma de expressão ou outra, uma variedade ou outra. O pensador russo Bakhtin (1997:95), discutindo as grandes correntes teóricas da linguística atual, que reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (*objetivismo abstrato*) ou à enunciação monológica isolada (*subjetivismo idealista*), prioriza que: [...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

De acordo com esse pesquisador, não é adequado separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou da própria vida, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, concretizada através da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas). O sentido do enunciado se dá por meio de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação entre os interlocutores. Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

Considerar o contexto das interações verbais é fundamental para analisar o discurso já que essas interações não acontecem fora do social e, por isso, evoluem e se transformam à medida que as relações sociais evoluem, refletindo, destarte, esse crescimento evolutivo nas formas dos atos de fala e, conseqüentemente, nas formas da língua.

Nesse entendimento, Bakhtin diz que:

[...] o que falta à linguística contemporânea é uma abordagem da enunciação em si. Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. E, no entanto, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN, 1995, p.124-125).

Frente a essas considerações, em uma concepção interacionista, a linguagem é entendida, então, como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sociocultural. Ela caracteriza-se por sua ação social.

Nas palavras de Koch (1992:9), a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação, [...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.

Osakabe (1994: 7), outro estudioso dessa questão, afirma: “uma linguagem entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos.”

Decorre dessa afirmação que, em uma visão sociointeracionista da linguagem, a percepção das variedades linguísticas não acontece, como se ressalta no interior da primeira concepção de linguagem, com esclarecimentos simplistas que elucubram o “certo” e o “errado”, o “aceitável” e o “inaceitável” ou porque uma linguagem é mais rica do que a outra. Adentrando na essência da linguagem e compreendendo que a língua está em constante progresso, entende-se ainda que todas as variedades existentes na sociedade pertencem à língua e que, embora a norma padrão possua maior importância social, as demais variedades possuem, como a variedade culta, a mesma expressividade e comunicabilidade. Na perspectiva da linguagem como interação, a norma culta é vista como uma variante, uma probabilidade a mais de uso e não unicamente como o uso linguisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura.

Koch, nessa perspectiva de ensino de língua portuguesa, aponta que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. Destaca, portanto,

[...] o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Koch (2002: 15)

Ao fazer referência à concepção de texto e de sentido de um texto, explica:

(...) o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação (...). Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente identificáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.(...) – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes(enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

Assim, fica evidente que se o professor souber diferenciar cada uma das concepções, também conseguirá fazer um bom trabalho com a língua escrita, pois pode refletir sobre a língua falada em uma situação do ensino da língua portuguesa. Logo se descobriria a importância da interação por meio da língua falada para a aquisição da língua escrita, mas de um jeito mais ameno e sem a imposição da gramática normativa. Nesse contexto, o ensino de língua não pode se constituir apenas em lições de gramática.

2. O ensino de gramática

2.1. Concepções de gramática

Em relação às concepções de gramática, Travaglia (2009) pondera que a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Ele cita três sentidos de atividades de ensino de gramática: de uso, reflexiva, teórica e normativa. O autor ainda aponta que o trabalho do professor deve ser desenvolvido aplicando a ocorrência de recursos e fatos da língua no uso que o aluno faz enquanto produtor e receptor de textos, o que vai atender a suas necessidades mais imediatas.

O autor defende que o ensino de gramática seja fundamentalmente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas sem jamais esquecer a questão da interação em uma situação específica de comunicação e, ainda, o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a probabilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo.

Sobre gramática de uso, Travaglia (2009:32-33) considera que ela é não consciente, implícita e se liga à gramática internalizada do falante. Para reflexiva, o autor assegura que, além de ser uma gramática de explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, deve atuar também para o domínio de uma língua que o aluno ainda não domina. Em relação à gramática teórica, o autor mostra que é uma gramática explícita, uma sistematização a respeito da língua e, para gramática normativa, normas de bom uso da língua, para falar e escrever bem.

Nesse ponto, compete ressaltar que a gramática descritiva faz a descrição e o registro de uma determinada variedade da língua em um dado tempo de sua existência, suas unidades e categorias linguísticas, os tipos de construção prováveis e a função desses elementos, seus modos e condições de uso; ela corresponde a um conjunto de regras baseado no uso da língua. Além disso, na gramática descritiva, o "erro" é tido como apenas formas ou estruturas que fogem ao funcionamento das diversas variedades de uma língua. (TRAVAGLIA, 2009; MADEIRA, 2005)

Pode-se entender que a gramática descritiva trabalha com todas as variedades da língua e não somente com a variedade culta e que ela dá prioridade para a forma oral desta variedade. Essa gramática terá sido o resultado do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento. (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009)

A gramática entendida como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar se define como gramática internalizada, caracterizada como o conjunto de regras que um falante domina, os conhecimentos que possui para produzir frases compreensíveis e reconhecidas, mesmo que consideradas "erradas" pela gramática normativa. (POSSENTI, 1996; MADEIRA, 2005)

Dessa forma, é possível afirmar que "saber gramática" não depende, inicialmente, de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e maturidade progressiva, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2003; MADEIRA, 2005).

Já a gramática nomeada culta, normativa, prescritiva ou tradicional é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Franchi (1991) a considera um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, instituídas pelos gramáticos, com base no uso da língua consagrada

pelos bons escritores. Pode-se entendê-la, também, como um conjunto de normas que nos orienta no uso padrão-culto quando este nos for exigido.

É importante ressaltar que a gramática precisa ser ensinada nas escolas, entretanto, não pode ser o componente exclusivo de estudo. Além disso, em nossas gramáticas e compêndios gramaticais, normalmente, só se encontram exemplos totalmente fora do contexto dos estudantes. Perini (1991) sugere que o melhor modo de se trabalhar com os itens gramaticais é dar um panorama geral do que seja a língua, sua estrutura e funcionamento, descrevendo-a em linhas gerais e, em seguida, proporcionar um estudo mais minucioso de alguns aspectos.

A partir dessas exposições, faz-se necessário dizer que, com a democratização do ensino, de acordo com Soares (1986), a escola recebeu as camadas mais populares e com elas veio a heterogeneidade linguística. Com isso, houve a necessidade de uma postura diferente por parte dos professores especialmente os de língua portuguesa. Percebe-se que a heterogeneidade linguística em um país diversificado como o Brasil é uma ocorrência natural e inevitável, isto é, a variação faz parte da natureza da linguagem e é decorrente da variedade de grupos sociais e da relação que estes grupos trazem com as normas linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, sendo que os professores — e, por meio deles, os alunos — têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Dessa forma, como ressaltava Possenti (1996), o ensino de língua portuguesa necessita deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passar a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa na qual o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Nessa perspectiva, a variedade linguística desempenha um fundamental papel no ensino de língua portuguesa.

2.2. A variação linguística

De acordo com Gnerre (1985) uma variedade linguística “vale o que valem” na sociedade seus falantes, ou seja, vale como espelho do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Além disso, o autor explica que a diferença entre a variedade dita culta ou padrão é profundamente marcada devido a vários fatores, entre os quais se destacam o poder ideológico da escrita e a tradição gramatical, que atuam como legitimadores da tradição cultural e da identidade nacional.

Nesse sentido, é importante enfatizar o papel da Gramática Tradicional, também chamada gramática culta, prescritiva ou normativa. Ela apresenta, segundo Travaglia (2009), [...] argumentos de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica. Isso significa uma relação de poder que norteia as relações sociais, incluindo-se aí a influência da escola nesse processo.

Segundo Simka (2003), o fracasso do ensino de língua portuguesa, materializado em virtude da rede de mecanismos instituídos no próprio ensino de língua, assume a feição de um fracasso linguístico institucionalizado pela classe dominante, cujo propósito se prende à permanência do paradigma de não saber português, para atender, pois, a interesses de sua perpetuação político-ideológica.

Por outro lado, considera-se uma das características universais das línguas naturais sua diversidade, isto é, a heterogeneidade é imanente à língua, sendo seus usos controlados por fatores estruturais e sociais. Nesse aspecto, o Português Brasileiro está permanentemente sujeito (como todo sistema linguístico) à atuação de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade: as forças centrífugas e as centrípetas.

Nessa perspectiva, é válido observar que existe sempre um conjunto de variações da língua em circulação no meio social, isto é, a diversidade linguística é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos. Alkmin (2001) assegura que toda língua é adequada à sociedade que a utiliza, é um sistema completo que admite a um povo demonstrar o mundo físico e simbólico em que vive.

Alkmin (2001) assegura que língua e variação não se separam, sendo a Sociolinguística um campo de estudo que vê a diversidade linguística como uma qualidade indispensável do fenômeno linguístico. A autora observa ainda, que qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico.

Todo professor de língua portuguesa deve ter conhecimento que existem vários tipos de variação como a geográfica ou diatópica que tem como característica, de acordo com Preti (2000), acontecer num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsável pelos chamados regionalismos, procedentes de dialetos ou falares locais; a variação social ou diastrática que ocorre num plano vertical, dentro da linguagem de uma comunidade específica e pode ser influenciada por fatores diretamente vinculados ao falante ou à situação ou a ambos concomitantemente. Idade, sexo, cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside são alguns dos fatores que

podem ser incluídos na variação social. Assim, percebe-se que o universo de falantes do português brasileiro é sociolinguisticamente heterogêneo, composto por indivíduos de classe social e de nível sociocultural diferenciado.

Luft (1985) ressalta que todo falante nativo entende sua língua materna e é com esses dados que o educador deveria planejar e construir sua aula, constatar que tipo de gramática o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala. Isso sugere que o professor de língua portuguesa, além de respeitar a variedade linguística utilizada pelos alunos, deve refletir sobre as relações existentes entre as diversas variedades, inclusive a padrão, que não deve deixar de ser apresentada e ensinada aos alunos.

Possenti (1996) observa que alguns dos problemas que levam ao fracasso do ensino de língua portuguesa têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino da língua. Essas reflexões de Possenti são significantes, visto que levam a uma reflexão ainda maior no sentido do que a escola deva ter como objetivo no ensino de língua portuguesa, pois achar que os alunos são incapazes de fazer o uso do português padrão seria subestimar a sua capacidade; por outro lado, negar a sua variedade linguística em valorização à norma padrão seria discriminatório, confirmaria o desconhecimento da diversidade linguística brasileira. Portanto, é de grande valia oportunizar aos docentes discussões acerca das concepções de linguagem e de gramática, de como trabalhar a gramática nessas concepções e também mostrar a influência da variação linguística no ensino da língua portuguesa.

3. Reescrever é preciso

Antes de iniciar as discussões acerca da reescrita de textos, é importante lembrar que esta prática teve início a partir da publicação do livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderlei Geraldi, na segunda metade da década de 1980. Foi Geraldi (1984) quem iniciou a prática da análise linguística que tinha por objetivo auxiliar o estudante, na produção textual, portanto o autor propôs uma análise que tivesse o texto do próprio estudante como ponto de partida para a reescrita, a fim de que fizesse sentido aos educandos. De posse dos textos produzidos pelos estudantes, o professor deveria tratar de uma dificuldade por vez, pois se fossem discutidos muitos problemas de uma única vez poderia prejudicar a compreensão desses estudantes.

Assim, Geraldi valorizava a escrita, pois à medida que a correção dos textos se dava na ação dos próprios alunos, estes avançavam significativamente na compreensão sobre e pela escrita. A prática era vista, nesse caso, como uma atividade de exploração das probabilidades da prática linguística.

Dessa forma, a reescrita deve ser encarada como uma atividade fundamental do processo de escrita. A razão disso é que um texto não ganha o formato desejado na primeira vez em que é colocado no papel, mesmo quando se trata de um escritor mais proficiente que já compreende todo o processo de escrita da Língua.

Para que se tenha sucesso na aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, no aprendizado da produção textual se faz necessária a reescrita dos textos, pois se essa prática não acontecer, apenas se limitará a exposição dos problemas encontrados sem que os estudantes entendam os erros cometidos, sem compreendê-los e pior ainda, sem os resolver.

Refazer o texto ou parte dele permite aos estudantes não se ater no resultado alcançado, mas também nas modificações que deve realizar. Automaticamente essa ação permitirá que todos os alunos percebam que a escrita é um processo e que escrever com erros é uma condição para que nos textos seguintes se tenha um resultado aceitável

Com o tempo, os alunos sentem-se mais à vontade para escrever, porque sabem que os erros devem ser encarados como o ponto de partida para o acerto. Aos poucos vão compreendendo que toda produção textual pode ser aperfeiçoada e que os primeiros textos são considerados pelos seus professores como precários, porém os seguintes serão muito diferentes e, por isso, considerados como bons textos.

Para tanto, se faz necessário compreender que a escola não deve pensar em formar escritores, e sim com alunos que querem aprimorar sua capacidade de escrever textos e também deve ser conscientizado de que escreve, especialmente para se fazer entender.

É preciso pensar que entre os problemas de escrita encontram-se também os problemas que dificultam o ato de ler. Entre os fatores que afetam a leitura estão as falhas coesivas, a quebra do paralelismo, o excesso de palavras, a redundância de ideias, as enumerações extensas e as imprecisões vocabulares.

As falhas relativas à coesão são muito desastrosas, pois comprometem a coerência e em muitos casos o que se escreve fica totalmente sem sentido. Mesmo quando não se aproximam desse exagero, desequilibra o leitor porque promovem a quebra da unidade estrutural. Portanto, reescrever é preciso para que os textos dos educandos tenham clareza e unidade estrutural.

4. Proposta de atividades

Ao propor as atividades abaixo é necessário enfatizar que o início de tudo é a reescrita do texto que abordará os “problemas” gramaticais cometidos pelos alunos nas produções textuais.

Trabalhar a gramática ora obtendo sucesso, ora o insucesso mostra que alguma coisa precisa ser repensada. Assim, foi preciso buscar algumas soluções que diminuíssem as lacunas que ficavam ao ensinar determinados conteúdos.

Para ensinar o verbo... Que dificuldade! Os alunos odiavam, e escreviam trocando os tempos verbais ferindo a concordância. Com o objetivo de mostrar aos profissionais da língua a possibilidade de trabalhar determinadas atividades de reflexão, apresentamos algumas propostas, das quais destacaremos a questão dos verbos, palavras variáveis e invariáveis e dos pronomes. Essas atividades foram adaptadas do livro *Construindo a Escrita* de Carmem Silvia C. Torres de Carvalho - São Paulo: Ática, 1997 e praticadas, em sala de aula, tanto com alunos que já tinham um repertório linguístico mais apurado quanto com os que ainda não tinham nenhum domínio sobre o emprego dos verbos.

Primeira experiência:

Ao abordar esse e outros assuntos relacionados ao ensino da língua partíamos sempre de uma produção de texto individual ou coletiva, em que víamos erros de todos os tipos. Corrigíamos todas e depois escolhíamos uma que refletisse a maior dificuldade da turma; digitávamos ou escrevíamos em papel craft e levávamos para sala com o objetivo de mostrar, com a participação dos estudantes, e melhor forma de escrever o texto. E depois? A dúvida: voltaríamos a fazer exercícios de conjugação verbal? Ou daríamos o “ponto” sobre o verbo?

A proposta foi a seguinte:

1. Iniciar da mesma forma que antes, ou seja, por meio da produção textual.
2. Buscar nos textos de todos os estudantes daquela turma trechos que pudessem ser melhorados por eles mesmos, em duplas, com a ajuda da professora. Tarefa essa que deveria ser realizada, em sala de aula, pois as dúvidas teriam o papel fundamental de ajudar na compreensão do conteúdo e, neste caso, a presença da professora era fundamental.

3. Agora a tarefa era a de pesquisar textos comuns de jornais, de revistas ou didáticos que proporcionam a realização de outras atividades para sedimentar os conceitos inicialmente aprendidos.

4. Depois de escolhidos os textos, as atividades seguintes foram:

- Mudar o tempo verbal do texto (presente, pretérito perfeito, imperfeito e futuro).
- Passá-lo da primeira pessoa do singular para a primeira do plural ou ainda, para a terceira do plural.
- A cada mudança feita circular as palavras que sofreram alterações.
- Por fim, iniciar a sistematização da classe gramatical observando cada reescrita realizada.
- Além disso, foi possível fazer o uso dos pronomes pessoais preenchendo lacunas do texto ora com os pronomes, ora com os verbos.

Para finalizar esse processo ainda faltava algo que fizesse com que os alunos não esquecessem aquele conteúdo tão importante. Não acreditava que tinha que partir de leituras da própria gramática normativa, mas sim da construção de um texto coletivo que refletisse a compreensão dos estudantes sobre os conceitos aprendidos. Então, para finalizar essa etapa juntos (alunos e professora) foi proposto a escrita de um texto contendo tudo que haviam aprendido nas aulas anteriores. A linguagem simples facilitaria os estudos posteriores.

Segunda experiência:

Palavras variáveis e não variáveis

Nesta experiência o importante também foi selecionar textos em que fosse possível que os estudantes percebessem que há palavras variáveis em tempo, número e gênero, e palavras invariáveis. Antes de tudo era preciso compreender o que é variar, como varia, e de que forma varia. No caso da variação as crianças precisam entender o que seria algo que varia e o que não varia. Essa atividade deve ser trabalhada sempre em sala de aula e em pequenos grupos. Deve-se proceder assim:

1. Entregar um texto para cada grupo e solicitar que façam a leitura silenciosa para posteriormente ter condições de fazer as transformações relacionadas ao gênero das palavras. Neste caso o professor deve deixar que realizem a atividade como alunos falantes da língua materna sem a interferência do professor. Se um dos alunos do grupo não concordar com a

resposta o professor deve pedir que cheguem a uma conclusão pelo sentido da frase. No momento da correção podem ocorrer discussões acerca da compreensão divergente entre os grupos. É imprescindível que o professor permita a discussão para perceber como os alunos estão pensando.

2. Depois da primeira etapa e com o mesmo texto solicitar que façam a transformação em relação ao número. Proceder da mesma maneira que na primeira etapa. É importante levar os alunos à reflexão, pois nem sempre todas as palavras vão para o plural, depende do sentido que elas darão ao texto e também mostrar que pode ter mais de uma interpretação e serão aceitas todas que tiverem coerência com o texto inicial.

3. Na última etapa transformar o tempo para perceber outra forma de flexão. Aqui vale mais compreender o conceito do que usar a palavra flexão em si.

Após as reflexões e reescrita dos textos era necessário questionar os alunos a respeito de que palavras sofreram alterações e variaram e determinaram a construção do sentido. Levá-los a perceber ainda, que apenas algumas das palavras sofrem alterações, isto é, variam.

Com a atividade é facilmente compreensível que há palavras que têm gênero e palavras que não têm gênero. Além disso, permite perceber que gênero não é a mesma coisa que sexo. Se tiver gênero varia e se não tiver, não varia.

Para que houvesse maior entendimento e para que posteriormente os estudantes pudessem rever esses conteúdos sempre tínhamos uma preocupação que era escrever o texto coletivo com os principais conceitos aprendidos e também dando os nomes das classes gramaticais, pois já sabiam o conteúdo e era preciso então, com um jeito mais simples e fácil, porém mais significativo, sistematizar o que haviam aprendido.

Terceira experiência:

Como levar o aluno a compreender que existe uma palavrinha chamada **pronome** e que ela serve para substituir o nome em uma situação de interação? Que a língua é a gramática internalizada que incide em um conjunto de regras que o estudante realmente sabe e das quais se utiliza ao falar, numa situação de interação comunicativa?

Para produzir expressões linguísticas, um falante não atua nem por reprodução nem por invenção, mas acionando um conhecimento implícito obtido no grupo em que vive. Nessa concepção não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em determinada situação de interação comunicativa.

De acordo com Benveniste (1991, p.288), a subjetividade é apreendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. A condição para se propor como sujeito é a linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. Desta forma, esse domínio da subjetividade é definida pela pessoa e o seu status linguístico. Além disso, para o referido autor, a subjetividade é percebida materialmente num enunciado por meio de algumas formas (dêixis, verbo) que a língua cede ao sujeito que quer enunciar; e quando o faz transforma-se em sujeito. Classifica essas marcas linguísticas, que têm o poder de propagar a subjetividade, os pronomes e o verbo, unificando essas duas classes de palavras na categoria de pessoa, proposta em 1946. No referido texto de 1946, Benveniste, ao sedimentar a categoria de pessoa, define as pessoas do discurso. Considera eu/tu como as autênticas pessoas em oposição a ele – a não-pessoa.

Desse modo, acredita-se que, para localizar e tentar perceber o sujeito e suas representações na teoria enunciativa de Benveniste é necessário iniciar e compreender a categoria de pessoa. De acordo com Gomes (2004), *“A subjetividade é vista como uma propriedade da língua realizável pela categoria de pessoa”*. Da mesma forma, Santos (2002, p.25), afirma que: O fundamento da subjetividade repousa sobre a categoria de pessoa presente no sistema da língua; todavia essa subjetividade depende da inversibilidade do par eu-tu, a qual assegura um fator fundamental na atribuição de sentido à categoria de pessoa - a intersubjetividade.

Segundo Benveniste (1989, p.87), “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”. Assim, fica definida a estrutura do quadro figurativo da enunciação, o do diálogo, que tem obrigatoriamente um eu e um tu. Os dois participantes alternam as funções, distinguem-se como cúmplices e protagonistas na situação de enunciação. Desta forma, cria-se na verdade, uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado.

Muitos autores como Carmen Silvia Carvalho tentaram efetivar algumas atividades reflexivas que levassem o estudante a pensar no como resolver a compreensão de algumas classes gramaticais que para os estudantes do Ensino Fundamental são muito abstratas.

Antes mesmo de se falar nos pronomes foi entregue um pequeno texto com vários nomes repetidos para que os estudantes vissem como ficava o texto sem o uso de algumas palavrinhas (pronomes). O impacto foi surpreendente, pois a maioria dizia que estava muito repetitivo e que tinha que mudar. Então foi proposto que, em duplas, fosse reorganizado para que tivesse um efeito diferente. Com isto e por meio de explicações alguns dos alunos

começaram a perceber que para escrever sem tantas repetições precisava de algumas palavras que substituíssem outras.

Para estudar os pronomes foi necessário elaborar alguns problemas matemáticos. Esses problemas obrigatoriamente teriam que mostrar uma diversidade de uso dos pronomes pessoais do caso reto, também do caso oblíquo e também de outras classificações. O professor pode começar inicialmente, apenas com os pessoais, e posteriormente aos poucos incluir outras classificações. Primeiramente, foram apresentados os problemas e de propósito solicitou-se que fizessem as atividades sem a nossa interferência. Muitos dos alunos nem perceberam o uso dos pronomes e foram diretamente na resolução dos problemas. Alguns se voltaram à professora dizendo “*agora a senhora virou professora de matemática?*”, “*prof. a senhora não vai dar aula de português?*”

Depois desse primeiro contato e da resolução matemática iniciamos o enfoque principal do uso dos pronomes, refletindo o porquê deste ou daquele pronome, que sentidos eles podem ter em um texto. Um exemplo:

Iniciou-se a problemática assim:

1. Luis gosta muito de colecionar figurinhas. No domingo **ele** foi ao shopping e comprou um álbum. A irmã **dele o** acompanhou. **Seu** tio **lhe** deu 100 figurinhas de atletas estrangeiros. O pai do pai do Luis também **lhe** deu mais 200 figurinhas e **sua** tia que é irmã de **sua** mãe **lhe** deu 30 figurinhas dos jogadores do Flamengo. Com quantas figurinhas **ele** ficou?

Resolva o probleminha e depois tente resolver o problema que os pronomes causam nos textos. Leia e escreva a quem ou a que se referem os **pronomes** acima destacados.

- a) ele: _____
- b) dele: _____
- c) o: _____
- d) seu: _____
- e) lhe: _____
- f) lhe: _____
- g) sua: _____
- h) lhe: _____

(O exemplo acima fez parte de uma etapa mais avançada do trabalho.)

Só depois de completar a segunda etapa da atividade é que os alunos compreenderam que o uso dos pronomes no texto possibilita uma escrita mais organizada. Outras atividades foram aplicadas para depois sistematizar os conhecimentos relacionados aos pronomes e sua classificação.

Para finalizar a esta etapa de aprendizagem também foi organizado o texto coletivo.

Neves (2004) afirma que ensinar eficientemente a língua e, por conseguinte, a gramática, é, acima de tudo, propiciar e ao mesmo tempo levar os alunos a conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de modo evidente: iniciar pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam, desempenham a capacidade da linguagem, usam a língua, para produzir sentidos, e desse modo estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, ou seja, a fala. Assim, vale ressaltar que a escola tem a função de mostrar ao aluno que escrever tem tudo a ver com a gramática, pois se os professores acreditam que a gramática envolve o falar, o ler e o escrever este ensino deixa de ser temido pelos discentes, pois entenderiam que a gramática já está internalizada em cada um deles. Em nossas aulas ficaria claro que o que fazemos é só uma questão de compreensão e interpretação de fatos que acontecem no nosso cotidiano, a cada palavra, frase, ou texto que falamos, lemos ou escrevemos.

Ainda, Neves (2004), destaca que a função da gramática no ensino de Língua Portuguesa é ampliar a capacidade de o aluno usar a sua língua, ampliando a competência comunicativa por meio de atividades com textos reunidos nas diferentes situações de interação comunicativa, porque os estudantes se depararão ao longo de sua vida acadêmica com diferentes situações de comunicação com níveis e registros diversos e desta forma, não há modelos que possam ser condicionados ou seguidos à risca.

Conforme Brandão e Silva (2007), o conhecimento da descrição da colocação pronominal em termos variáveis é primordial à prática de sala de aula e está em conformidade com o jeito de encarar, de forma real, a diversidade linguística do Brasil. Em um aspecto didático pode-se refletir a respeito do tema a partir de três questões básicas: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? A finalidade do ensino dos pronomes combina com o pressuposto que se adota principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa, que é o de privilegiar o texto em sua diversidade de gêneros, variantes e estilos, com todos os elementos linguísticos que o compõe.

Brandão e Silva (2007) afirmam ainda que o ensino dos pronomes, por meio dos textos, é parte constituinte do conteúdo das aulas de português. Dada a complexidade na caracterização da regra variável, trata-se de um assunto adequado para que se cumpra o objetivo de promover domínio do maior número plausível de variantes linguísticas, de forma a fazer com que o estudante seja capaz de reconhecê-las e produzi-las.

Com isto os autores enfatizam que quando os estudantes sabem sobre o emprego dos pronomes também é capaz de compreender habilidades de leitura de textos de outras

variantes, ou até mesmo de uma escrita mais elaborada. No que diz respeito ao que ensinar Brandão e Silva (2007) afirmam que é preciso que o professor apresente cada contexto variável em função da variedade e da modalidade em uso, para fazer com que o aluno entenda os conceitos pronominais e, ao mesmo tempo, trabalhar os componentes morfológicos, sintáticos e fonológicos da língua. Trata-se de permitir ao professor revelar ao estudante como a estrutura da língua torna-se visíveis pontos de imbricação dos níveis da gramática.

Em termos sintáticos, permite ao professor apresentar a ordem dos pronomes em relação ao verbo (próclise, ênclise e mesóclise) e a função sintática que esses pronomes exercem. Em relação à morfologia, permite debater a categoria pronominal como um todo, com suas características formais na expressão de número pessoa e caso. Para a apresentação da colocação pronominal, o uso do texto como estratégia essencial no ensino de português é visto por Brandão e Silva (2007) como uma alternativa eficaz para ao ensino. Ambos ressaltam que o aproveitamento de material que explora o fenômeno da colocação pronominal para a construção do sentido global do texto pode ser um instrumento eficaz na exposição do objeto de conhecimento. Para que a apresentação da regra variável acate o real uso, os textos como material didático contem abundante bibliografia com a apresentação das variantes pré e pós-verbais nos variados contextos morfossintáticos e em diferentes modalidades, registros e gêneros textuais.

Neves (2004) assevera que a gramática normativa tem a sua razão de ser. Não se pode ignorá-la em nome de "uma nova teoria linguística". Faz-se necessário saber onde, como, porque e com quem usá-la. O que fará a diferença é a forma de trabalhar a gramática na escola. Parece admissível mudar adequadamente o modo de ensiná-la. A gramática deve ser encarada em um processo de reflexão que leve à melhor compreensão de fatos linguísticos encontrados no texto. Portanto, para se compreender a gramática, especialmente o emprego dos pronomes, se faz necessário que o estudo gramatical seja feito por meio de metodologias que oportunize a discussão da própria natureza da língua.

Considerações finais

Ainda que os PCN estejam provocando apenas um início de discussão mais salutar acerca do ensino de língua, é necessário que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, adotem a alteração do paradigma que vem vigorando, porque a escola parece continuar ignorando as variedades linguísticas, prestigiando apenas a norma culta, delegando ainda ao professor de Língua Portuguesa o papel de buscar erros gramaticais, o que é inaceitável em uma sociedade que se almeja desenvolvida.

Assim, é muito importante destacar que o ensino de língua materna, na visão de Travaglia (2003), justifica-se prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como progressiva capacidade de alcançar a adequação do ato verbal às situações de comunicação. É de grande valia que os brasileiros saibam como usar esta ou aquela língua dependendo do lugar e da situação de comunicação.

É essencial, então, que o professor não pense o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva prescritiva, em que só são válidas as normas ditadas pela gramática normativa tradicional, e passe junto com a escola e a comunidade a elucubrar sobre os usos da língua e suas aplicações práticas no sentido de melhor ajustar seu uso às situações diárias, a fim de construir uma linguagem com o aluno/falante/leitor/escritor que coloque esse aluno em condições de fazer o uso de sua própria língua com domínio suficiente para obter os resultados linguístico-sociais almejados em qualquer interação.

Dessa maneira, a escola e equipe técnica devem incansavelmente buscar políticas educacionais que contribuam para modificar o quadro hoje observado na sociedade brasileira. É preciso verificar em que grau de ensino da língua portuguesa estão os brasileiros, buscar alternativas simples, mas eficazes para que os estudantes aprendam sem medo a fim de não ficarem a mercê dos poderosos que os ludibriam com migalhas sendo cada vez mais marginalizados e discriminados por não terem o domínio da língua considerada socialmente a melhor.

Referências

- ALKMIN, Tania. Sociolinguística — Parte I. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho** São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Norma linguística**. São Paulo, Loyola, 2001.
- BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Lingüística Geral II**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. A natureza dos pronomes. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- _____. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Da fala para a escrita 2: alfabetização e linguagem**. Brasília/DF: Editora da UnB, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- CAMACHO, Roberto. Sociolinguística — Parte II. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- CARVALHO, Carmem Silvia C. Torres de. **Construindo a Escrita**. São Paulo: Ática, 1997.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- DOMÍNIOS DE LINGU@GEM Revista Eletrônica de Linguística. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem> Acesso em: 29 de mai. 2014.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo _Gramática‘? In LOPES, Harry Vieira *et al* (orgs.). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica, 1991.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: [s.n.]. 1984.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender: os sentidos do texto** e Vanda Maria Elias. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.

LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua portuguesa e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MADEIRA, Fabio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2005.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Cuiabá: UFMT, 1992.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, P, Eni. **Ciência e Cultura: temas e tendências**. São Paulo, 2004.

PERINI, Mario Antonio. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1991.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala**. São Paulo: Edusp, 2000.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Preconceito linguístico: In HORA, Dermevalda e CHRISTIANO, E. (orgs.). **Estudos linguísticos: realidade brasileira**. João Pessoa, Ideia, 1999.

SIMKA, Sergio. **O paradigma ideológico de não saber português**. Domínios da Linguagem III, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas. CD-Rom. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. ed. 14. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gramática ensino plural**. ed.2. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Sílvia F. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.