



Construção paradigmática do ensino de português como língua materna

Raimunda Araújo da Silveiraⁱ(UFT)
Wagner Rodrigues Silvaⁱⁱ(UFT/CNPq)
Aylizara Pinheiro dos Reisⁱⁱⁱ(UFT)

Resumo:

Neste artigo, investigamos algumas crenças sobre o ensino do português como língua materna. As crenças foram investigadas a partir de uma entrevista oral concedida por uma experiente professora atuante no ensino básico brasileiro. Trata-se de um estudo de caso realizado a partir da análise da transcrição da entrevista e de um antigo livro didático de língua portuguesa, utilizado em sala de aula e compartilhado pela professora colaboradora. Este estudo objetiva identificar algumas estratégias de manutenção de práticas características da tradição escolar, as quais devem ser enfrentadas a partir de pesquisas científicas. Os resultados mostraram que o conteúdo gramatical, orientado pela abordagem metalinguística da tradição escolar, é compreendido pela professora entrevistada como principal objeto de ensino para proporcionar uma formação produtiva aos alunos, garantindo-lhes inclusive a competência escritora. O compartilhamento dessa crença não pressupõe o desconhecimento docente das recentes contribuições linguísticas propagadas em diretrizes curriculares oficiais.

Palavras-chave: gramática, material didático; Linguística Aplicada

Abstract:

In this paper, we investigate some beliefs about the teaching of Portuguese as mother language. The beliefs were investigated from an oral interview given by an experienced teacher from the Brazilian Basic Education. It is a case study based on the analysis of the transcript of the mentioned interview and an old Portuguese textbook used in the classroom and shared by the collaborator teacher. This study aims to identify some strategies for maintaining practices which are part of the school tradition, these thereby being embedded in scientific research. The results have shown that the grammatical content, guided by the metalinguistic approach of the traditional school, is understood as the main teaching object as a way to provide students a satisfying education, assuring them even writing competence. The sharing of this belief does not presuppose

the teacher ignorance of the recent linguistic contributions disseminated in the official curricular guidelines.

Keywords: grammar, pedagogical material, Applied Linguistics

1 Introdução

O objetivo deste artigo é investigar algumas crenças orientadoras da prática de ensino de Língua Portuguesa (LP), relatada por uma professora em serviço, autocaracterizada como usuária de livros didáticos antigos para orientar a prática pedagógica em sala de aula¹. Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a referida professora que, conscientemente, utiliza-se de métodos tradicionais de ensino, a exemplo do livro didático (LD) adotado em aulas, contraposto a orientações concebidas como inovadoras para o trabalho com a referida disciplina escolar, no contexto brasileiro do ensino básico. Assim, identificamos algumas estratégias de manutenção de práticas características da tradição escolar, as quais devem ser enfrentadas a partir de pesquisas científicas.

Os dados gerados na entrevista revelam práticas pedagógicas que marcam o ensino de LP, da sua implantação em território brasileiro até a atualidade. A entrevistada evidencia uma abordagem pedagógica prescritivista, marcada por concepções e práticas herdadas da tradição de ensino, orientada pela gramática normativa e distante de recentes contribuições dos estudos linguísticos, como as noções de análise e variação linguística.

Na concepção adotada pela entrevistada, o objeto de ensino em aulas de LP se limita ao sistema da língua, envolvendo aspectos ortográficos e gramaticais. ALP se resume a um estudo baseado em conceitos, regras e categorias gramaticais, de forma descontextualizada, por meio de palavras ou frases isoladas. Desse modo, o aluno é treinado a responder perguntas relacionadas à gramática normativa e nenhuma contribuição é dada para que o aprendiz adquira a habilidade de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Nessa concepção, a língua é trabalhada com o aluno como um conjunto de formas ou estruturas regidas por regras prontas e acabadas. Essas práticas foram utilizadas como justificativas para a necessidade de metodologias inovadoras no ensino da LP.

¹ Esta pesquisa foi realizada no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLE (UFT/CNPq).

Apesar das novas perspectivas de ensino da LP, a professora alvo da nossa investigação representa os profissionais que assumem as aulas de LP com antigas práticas características da cultura escolar. Esses professores, às vezes, ocultam suas crenças em detrimento do que as novas teorias dizem a respeito do ensino de língua materna (LM), mas, na prática, ensinam a padronização linguística, como se a LP fosse homogênea, única, ignorando a existência dos grupos de usuários de outras variedades da língua.

Embora estudos apresentem mudanças significativas na escola com o avanço das tecnologias, a introdução da noção de gênero como objeto de ensino e a possibilidade de se estudar a variação linguística como repúdio ao preconceito linguístico, o que se vê ainda é um ensino baseado na normatividade, no uso do LD como manual a ser seguido rigorosamente e, conseqüentemente, a rejeição do uso de outros suportes, incluindo aí as tecnologias digitais. Por isso, afirmamos que, por vezes, temos um ensino velho numa escola nova, pois muitos professores não acompanharam os avanços trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), mas estagnaram no tempo e continuam acreditando na possibilidade de um ensino prescritivo centrado na gramática normativa, quando o que temos em termos de perspectiva diferenciada para o ensino de LP é um trabalho voltado para a análise e reflexão sobre a língua.

Neste artigo, indagamos sobre o lugar ocupado pela gramática dentro dos eixos de linguagem na escola contemporânea, realizando um paralelo com o ensino da LP em alguns momentos da história do Brasil. Verificamos alguns avanços que o ensino da língua alcançou nas escolas do século XXI. A partir do exame de excertos da entrevista com a professora e o material didático por ela utilizado, apresentamos alternativas para o ensino de LP, subsidiado em novas metodologias e na resignificação do conteúdo ensinado.

Organizamos este artigo em três principais momentos além desta Introdução, das Considerações finais e das Referências. No referencial teórico, apresentamos uma breve discussão teórica acerca do percurso histórico do ensino de LP, justificando a herança linguística reproduzida ao longo dos anos. No percurso metodológico, descrevemos o trajeto pelo qual passa a geração e análise dos dados, além da caracterização da professora colaboradora. Na análise dos dados, apresentamos duas seções com alguns movimentos de exame da entrevista realizada e do LD antigo utilizado pela professora colaboradora.

2 Percurso histórico da língua portuguesa

A língua portuguesa, oficial do Brasil desde o século XVIII e primeira língua estrangeira no território brasileiro, foi introduzida pelos colonizadores europeus quando chegaram e, logo após, misturou-se com o tupi, especialmente o tupinambá (língua dos nativos), fazendo nascer a chamada Língua Geral, usada para aproximação com os nativos².

Com a chegada dos Jesuítas ao território brasileiro, os membros da Companhia de Jesus tentavam aprender o tupi, a fim de facilitar a comunicação e os ensinamentos do cristianismo. Dessa forma, os jesuítas não só catequizavam os indígenas, mas também lhes ensinavam a LP. Assim, no primeiro período do Brasil Colônia, a Língua Geral predominava. Apesar de ser amplamente falada em todo litoral brasileiro, essa língua não tinha prestígio social, sendo, portanto, o português, em especial, a gramática, a língua ensinada na escola (cf. BARROS, 2008; CLARE, 2002; FÁVERO, 2000).

Durante três séculos, o ensino da LP esteve em poder dos Jesuítas até que, na década de 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal entre 1750 e 1777, por meio da Reforma Pombalina, expulsou a Companhia de Jesus, assumindo para o Estado o ensino, que deixava de ser voltado para questões religiosas e passava a ser de interesse econômico da corte (cf. CLARE, 2002; FÁVERO, 2000; LORENSET, 2014).

A Reforma Pombalina vendeu falsamente a ideia de que o português era a única língua falada no Brasil, quando, na verdade, tinha-se um país, no mínimo, bilíngue. Dessa forma, por meio do decreto, impôs-se o ensino da LP na escola e a obrigatoriedade de uso nos meios sociais, sendo proibido expressar-se por meio de qualquer outra língua que não fosse a do colonizador.(cf. CLARE, 2002; FÁVERO, 2000; LORENSET, 2014; VENTURI; GATTI, 2004).

Com a chegada da família real na segunda metade do século XVIII, firma-se definitivamente a língua do colonizador como língua oficial brasileira. Nesse período pós-jesuítas, os textos literários são valorizados enquanto que os regionalismos são ignorados. A linguagem é tida como expressão do pensamento e a escrita é, conseqüentemente, resultado desse pensamento. Ensina-se a ler pelo método sintético: as letras, as sílabas e o valor sonoro das letras são o ponto de partida para entender as palavras. A escrita é considerada independente da leitura, visto que é tida como uma habilidade motora, carecendo, portanto, de treino e exercícios de cópia.

² Para maiores detalhes sobre o que se compreende por língua geral, consultar Faraco (2016).

Como nesse período a instrução era para a preparação da elite, que já tinha domínio da norma culta, e não para a educação das pessoas das classes populares, privilegiava-se o estudo da gramática e da retórica. O quadro educacional brasileiro do final do século XIX até por volta dos anos 30 do século XX não sofreu grandes modificações. Utilizava-se um manual de gramática e uma antologia e, na prática pedagógica, ensinava-se gramática da língua e leitura nas aulas de LP. De acordo com Claire (2002, p. 10), a escola tinha a obrigação de “transmitir e fixar a variedade culta da língua”, o que, na verdade, era uma maneira de atender aos interesses sociais das classes dominantes.

Na década de 1960, o ensino sofreu mudanças significativas devido às novas condições sociais advindas da crescente industrialização que precisava de obra especializada. Nessa época, o governo federal resolve abrir as escolas afirmando que a “educação era para todos” (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014). Com a democratização do ensino e a entrada de um novo público na escola, acontece uma revolução, pois nem a escola, nem os professores estavam preparados para a mudança. As variedades linguísticas e cultura dos novos alunos nunca tinham feito parte do universo escolar. A escola não estava e ainda, infelizmente, não está preparada para integrar as diferentes culturas e as diversas variedades linguísticas.

Com o objetivo de atender às necessidades sociais da época, o ensino da LP passou a ter caráter mais instrumental e utilitário. Os textos serviam como modelo e eram utilizados como pretexto para atividades gramaticais. Esse uso do texto como pretexto ainda é recorrente na atualidade, conforme veremos nas próximas seções deste capítulo.

Com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, passou-se a orientar três eixos para o ensino de LP: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva. A Expressão Oral era feita por meio de leitura de textos simples; a Expressão Escrita tinha como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento, devendo o aluno expressá-lo claramente; e o ensino da Gramática Expositiva apontava que deveria apresentar exemplos concretos, partindo da oração para o estudo das classes de palavras (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

Em 1971, é implantada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5.692/71). O ensino da LP passou a ser um instrumento de comunicação e expressão da nossa cultura, vendendo-se a ideia de que a língua era o meio para se enviar mensagem, expressar sentimento, falar, escrever, ler, ouvir e receber mensagens. Do final dos anos 70 para os

anos 80, a escola entra em crise devido às denúncias de que ela não possibilitava ao aluno ler e escrever adequadamente (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

Até os anos 1980, o conteúdo presente na sala de aula continuava sendo o gramatical e o texto era apenas usado como pretexto em atividades de regras gramaticais. Na década de 1980, o ensino da LP inicia uma nova fase, o foco da linguagem estava voltado para a interação entre as pessoas, esta concepção influencia até hoje o ensino (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

O público da escola já não era o mesmo, tampouco o padrão de linguagem utilizado pelos alunos. Eram necessárias novas políticas de ensino, iniciando, então, a influência da Linguística no ensino de LP, ocorrendo, como consequência, grande desprestígio do ensino da gramática normativa, enfatizando assim os diversos tipos de leitura. O ensino da LP foi se desprendendo da influência da literatura clássica que a acompanhava desde sua introdução como currículo escolar. Agora, o ensino da língua fazia uso de atividade de interação com os textos (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

A partir da incorporação das ideias defendidas na Linguística Textual, também informadas por encaminhamentos da Linguística Aplicada, as aulas de LP sofrem influência do processo de distanciamento do ensino gramatical descontextualizado, priorizando, dessa vez, o contexto de produção dos falantes, assim como as habilidades de leitura por meio de atividades de compreensão e interpretação de textos. Essa nova visão do ensino da LM desencadeou dúvidas a respeito da necessidade de se ensinar gramática na escola (cf. SILVA, 2011; SIGILIANO; SILVA, 2017). Mais de meio século depois, a gramática normativa continua sendo privilegiada por professores que acreditam no ensino da LMa partir da aprendizagem de regras, conceitos/definições gramaticais e correção ortográfica.

A implantação dos PCN (BRASIL, 1998) foi o marco inicial de novos direcionamentos para o ensino, inclusive o de LP. Esse documento, elaborado por especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC) e com contribuições teóricas advindas, em grande parte, da academia, surge com o propósito de orientar tanto o conteúdo curricular quanto as metodologias pedagógicas, utilizados na sala de aula. A implantação dos PCN ressignificou o ensino de LP ao apontar o texto como unidade de ensino da língua materna e ainda a noção de gênero como objeto desse ensino, representando grande avanço para a disciplina e para a educação brasileira. Para Silva (2009, p. 27), "os textos são essenciais para interagir socialmente; toda atividade interativa se instaura por meio de texto. Os textos são

organizados, moldados ou ajustados conforme os gêneros discursivos neles realizados”. Orientações curriculares semelhantes foram divulgadas mais recentemente a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que apresenta os eixos organizadores das práticas de linguagem com maiores detalhes – **oralidade, leitura/escuta, produção, análise linguística/semiótica**. Assim, o que era denominado simplesmente de **análise linguística** nos PCN (BRASIL, 2018), em contraposição à tradição do ensino gramatical, passou a ser denominado de **análise linguística/semiótica** (cf. SIGILIANO; SILVA, 2017; SILVA; BRITO; SILVA; CAVALCANTE, 2018).

Dos anos de 1990 até a atualidade, o ensino da língua materna tem se inovado. Os textos são utilizados para análise linguística, leitura e produção. No tocante à produção textual, ela perde o foco que antes estava no tipo textual, especialmente o descritivo, narrativo e dissertativo. A produção é orientada por gêneros textuais, objetos de ensino em aulas de LP. Recentemente, com o grande avanço tecnológico, ganha espaço de destaque nas aulas de LP o texto multimodal.

Nesse sentido, o que já era um grande desafio para muitos professores, agora ganha maiores proporções com a chegada da BNCC (BRASIL, 2018), documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Assemelhando-se aos PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018) mantém a proposta do trabalho com a linguagem em seu uso social.

2.1 Lugar da gramática no ensino de língua

Com a proposição do trabalho efetivo com gêneros textuais em aulas de LP, questionou-se a respeito de se ensinar ou não gramática. Isso reproduzia o dilema de muitos professores após a chegada dos PCN (BRASIL, 1998). Hoje, com tantas pesquisas sobre o tema em pauta, já se ampliou a ideia de que o problema não é saber se a gramática deve ou não ser ensinada, mas como proporcionar o seu estudo. A ausência de conhecimentos metodológicos a esse respeito leva diversos professores a se sentirem inseguros nas aulas de LP. Alguns acabam recorrendo a uma abordagem prescritiva, afinal já está na tradição escolar ensinar gramática normativa e suas regras de funcionamento.

Nesse sentido, a prática recorrente nas escolas é aquela em que o ensino de LP é permeado pelo estudo da gramática, prática realizada a partir da utilização mecânica de

palavras e frases, e quando muito se utiliza o texto é como pretexto para o ensino prescritivo. Desse modo, as atividades de interpretação são simples cópias de partes do texto. A análise da língua não possibilita ao aluno refletir sobre as construções, mas se restringem à transcrição, identificação e seleção de palavras. As produções de texto são voltadas para as tipologias e não para o estudo do gênero, como prática social. Nos termos de Silva (2011, p. 37), atividades que solicitam que o aluno siga um modelo, a partir de construções gramaticais pré-estabelecidas, “podem não proporcionar reflexão ou discussão alguma sobre a funcionalidade dos usos das formas linguísticas em questão”.

Assim, quando dividimos a LP em ensino de gramática e estudo do texto, corremos o risco, parafraseando Travaglia (2003, p.54), de prejudicar o trabalho em sala de aula e criar a síndrome da incompetência que leva tantos falantes do português a dizerem “Não sei Português”. Nesse contexto, é inegável que a língua portuguesa seja vista como um “bicho-de-sete-cabeças”, pois passa a ser estranha para o aluno que se depara, ao chegar na escola, com uma língua muito diferente da sua, a chamada língua culta. Essa crença de que existe uma língua correta e que essa não é a minha, levou a um distanciamento entre sujeito e língua (cf. CORACINI, 2007).

O estudo de LP, mais especificamente a abordagem que é dada à gramática, é um ponto nevrálgico para a alteração das aulas da referida disciplina. O ensino ainda não se desvencilhou da forma como foi instituído com a chegada da língua portuguesa à época da colonização. Os livros didáticos (LD) têm se aproximado de uma abordagem inovadora para o ensino (cf. SIGILIANO; SILVA, 2017). No entanto, Bagno (2000) contesta o papel do LD dentro desse processo de ressignificação das aulas. Para o autor, o LD faz parte de um círculo vicioso que nutre o preconceito linguístico. Ao se referir a esse ciclo, Bagno (2000, p. 96) explica como ocorre: “a Gramática Tradicional inspira a prática pedagógica convencional, que por sua vez gera e nutre o mercado editorial do livro didático, cujos autores, fechando o círculo recorrem à GT como fonte máxima de concepção de língua”.

No entanto, sabemos que, em alguns casos, o professor não compreende o real funcionamento da língua, e isso faz dele um perfeito reproduzidor e aliado do LD, mesmo os materiais mais antigos, ignorando as inovações nos LD mais recentes. Certamente, é mais fácil ensinar quando as perguntas só aceitam, aparentemente, uma resposta, podendo o professor, sem muito esforço, indicar que estão ou não corretas do que ele mesmo selecionar o que ensinar ou não e como fazê-lo. Esse apego ao LD é consequência de uma

tradição que nos ensinou a apenas reproduzir conteúdos legitimados. E essa é a nossa tendência, repetir modelos antigos, afinal, quem garante que o novo dará certo?

Diante dessa visão limitada, o professor prefere utilizar a frase como o limite de estudo da língua e a compreender o texto como um conjunto de frases, “desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação”(MARCUSCHI,2012, p. 11). Essa visão tradicional de ensino foi defendida por muito tempo.

Ainda nos encontramos envolvidos em muitos resquícios historicamente construídos, ou seja, ainda há quem insista em exercícios com o foco na metalinguagem gramatical, em trabalhos restritos a frases e não com o texto. Limitar-se a essas práticas se configura como um retrocesso diante das mais recentes proposições dos estudos linguísticos. Diante disso, antiga, ou seja, velhos e novos paradigmas em meio aos antigos desafios das aulas de português como língua materna.

3 Contexto de pesquisa

Os dados desta pesquisa surgiram a partir de uma entrevista realizada para a pesquisa de Silveira (2016), no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). A professora entrevistada, caracterizada como colaboradora desta pesquisa, ministra aula no Ensino Fundamental II na rede estadual e em uma rede municipal, no Estado do Tocantins. Na escola estadual, atua no ensino regular e, na rede municipal, leciona na modalidade EJA. A entrevista ocorreu em uma das escolas em que a docente trabalha. A ausência de um espaço adequado para a realização desse trabalho permitiu que houvesse diversas interrupções durante o diálogo, inclusive alguns professores chegaram a opinar a respeito do assunto da entrevista. Apesar de toda interferência externa, a entrevistada estava bastante segura de suas opiniões, o que representou para nós, enquanto pesquisadores, a verificação de que a profissional possui crenças consolidadas a respeito do ensino de LM.

Para identificação das informações necessárias à pesquisa, as perguntas elaboradas não seguiram um roteiro estruturado, o que permitiu à professora falar livremente sobre suas crenças em relação às metodologias de ensino de LP. Essa liberdade possibilitou ainda que a professora justificasse seu apego ao tradicionalismo e aos materiais didáticos que possibilitam esse tipo de ensino, demonstrando, sem nenhum receio, suas convicções. Em

diversos momentos, a entrevistada fez referência a determinados assuntos sem necessariamente realizarmos perguntas introdutórias.

Sem ao menos nos preocuparmos em questioná-la, a professora forneceu algumas informações que contribuíram para a nossa investigação. Dentre elas: a metodologia utilizada nas aulas de produção textual; o procedimento de uso do LD antigo, considerado por ela como completo; o motivo da escolha desse livro como sendo ideal para o trabalho nos dias atuais; a concepção assumida do construtivismo e a posição em relação às possíveis contribuições das tecnologias digitais para o aprendizado dos alunos.

O LD compartilhado pela colaboradora e analisado neste artigo denomina-se “Novo Português Básico”, volume da 6ª série do Ensino Fundamental II (atual 7º ano), publicado pela Editora Saraiva em 1989. Quase três décadas passadas eo referido material ainda encontra espaço na sala de aula. De autoria de Maria da Conceição Castro, é composto por 12 unidades, organizadas, igualmente, em três macroseções. A primeira destinada à leitura e interpretação de texto, a segunda voltada para atividades orais e escritas e a terceira para o estudo da língua (gramática e ortografia).

4(Des)Construção de paradigmas de ensino

Reproduzimos adiante excertos da entrevista realizada com a professora colaboradora e algumas implicações das respostas fornecidas para a formação de sujeitos reflexivos diante do funcionamento da língua. No Exemplo 1, apresentamos a fala da entrevistada, quando interrogada a respeito da prática de produção textual em aulas de LP.

Exemplo 1 – Prática de Produção Escrita

<p>Eles não têm organização de raciocínio para jogar no papel, parece. Eu sinto mais ou menos isso, por exemplo, se eu for conversar com ele oralmente, ele tem muito a me dizer sobre aquilo, sobre aquele assunto, mas na hora de jogar no papel parece que foge todo o raciocínio deles, eles num, num sabem jogar no papel. Porque como eu falo pra eles: todo mundo tem algo a dizer sobre qualquer assunto, claro que tem. Todo mundo pensa, todo mundo tem o seu pensamento, então joga no papel, joga esse pensamento no papel. Não se preocupa se tá certo se tá errado porque toda produção de texto que se preza, você tem que fazer um rascunho, você tem que passar a limpo. Então, não tenta fazer logo de uma vez de cara, aí você não vai se dar bem. Eu sempre falo pra eles: o que você tá pensando aí sobre o assunto? Joga no papel. Não se preocupe se tá certo, se tá errado, se tá feio, se tá bonito, não! Na hora de passar a limpo é que você vai organizar suas ideias, aí oh, tem muita coisa que você vai eliminar que não tem nada a ver ou que tá demais; você vai lembrar de outra coisa e acrescentar. Eu falo olha, nunca a gente escreve um texto igual a primeira – o rascunho – nunca! A gente sempre modifica ele, sempre modifica ele, sempre modifica as ideias, sempre modifica o jeito de</p>

colocar, tira uma palavra que não gostou, põe outra. Sempre que vai passar a limpo nunca fica igual tá lá... Então é por isso que existe passar a limpo, eu sou a favor que passe a limpo mesmo. E aí tem uns que não querem, eles têm resistência pela preguiça, porque infelizmente a maioria dos alunos tem é preguiça de raciocinar, de pensar, de jogar no papel.

A fala da professora aponta para crenças construídas ao longo da história da disciplina de LP, a qual continua atravessada por velhas metodologias, como a prática de produção textual compreendida como reprodução do pensamento na escrita. Em outras palavras, o discurso encorajador docente para que o aluno escreva o texto mostra a crença de que o aprendiz consegue expressar ou transferir o pensamento diretamente para a escrita, o que, de alguma forma, minimiza o complexo trabalho subjacente à atividade de produção textual. A preparação, as leituras prévias, o discernimento sobre o contexto ou situação de circulação textual, o gênero textual, enfim, as sequências de atividades didáticas preparatórias para o momento da escrita parecem ser ignoradas.

A partir da explicação da professora, notamos não haver uma orientação produtiva para auxiliar os alunos a produzirem textos. Segundo a entrevistada, se ela for conversar com os alunos oralmente, eles têm muito a dizer sobre o assunto. Isso nos leva a refletir que, para a docente, o aluno já possui o texto organizado em mente e que não necessita de um roteiro para escrever, negando as etapas preparatórias da escrita. Além disso, não percebemos como ocorre a mediação docente nesse processo – antes, durante e após a elaboração –, que, ilusoriamente, parece ser de responsabilidade exclusiva do aluno.

A respeito da reescrita, nossa entrevistada utiliza o termo “passar a limpo” para designar simplificadamente a etapa seguinte à produção escrita. A partir da fala da professora, não fica claro quais os tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos, se é que essa prática ocorre. Uma alternativa para o trabalho com produção de texto que auxiliaria na escrita dos alunos é a elaboração de um conjunto de aulas em torno de uma temática, as quais seriam utilizadas para se trabalhar com leitura, análise linguística e produção textual. Dessa forma, as atividades ganham significado para os alunos, que passam a escrever para um interlocutor, compreendendo a finalidade do seu texto.

No Exemplo 2, ao falar sobre a organização das aulas de LP, a professora demonstra supervalorizar o ensino da gramática. Essa supervalorização foi tanta, em um determinado momento da história, que chegou ao ponto desse conteúdo ser considerado uma disciplina ou componente curricular em algumas escolas.

Exemplo 2 – Ensino de Gramática

e é isso que eu explico dentro da minha sala com meus alunos, por exemplo, agora que são quatro aulas de Português, eu aplico três aulas de gramática limpa e crua, né?! Com interpretação, claro, né?! Com leitura de textos, interpretação envolvendo a gramática ali e aplico um dia de redação, aí é onde eu trabalho as técnicas de redação mesmo.

A partir do Exemplo 2, percebemos a crença da professora de que estudar português significava estudar a gramática da língua, assim como ocorreu ao longo da história do ensino de LP. Essa gramática pura, independente do texto, ainda encontra respaldo na atualidade, pois ainda há extrema valorização do ensino gramatical.

Ao final do Exemplo 2, a colaboradora indica que, no dia destinado ao ensino da produção textual, ela trabalha “as técnicas de redação mesmo”. Esse último excerto representa o momento destinado ao ensino dos elementos que compõem as tipologias estudadas. Essa expressão nos leva à conclusão que, de fato, a produção textual é ensinada nos moldes antigos, baseada nas tipologias, entendendo que existem técnicas para se produzir um texto, como se fossem fórmulas ou regras, que se bem executadas levarão a um excelente resultado.

O fato ilustrado no Exemplo 2 não é isolado. Muitas escolas e professores ainda trabalham a gramática separadamente, como se fosse produtivo ensiná-la desgarrada daquilo que lhe é essencial: o texto. E essas metodologias de supervalorização da gramática tradicional são, muitas vezes, exaltadas. Para muitos, rotular sintaticamente uma oração tem valor maior do que ler e escrever com competência. A esse respeito Antunes (2007, p. 32) discorre:

É tal a ênfase nessa disciplina que, de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura, como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem a gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação.

Durante a entrevista, a colaboradora nos apresenta o livro “Novo Português Básico”. Ao afirmar que o LD é completo, a profissional utiliza os argumentos reproduzidos no Exemplo 3, destacando que o material atende às necessidades das aulas de LP.

Exemplo 3 – Livro Didático

Tem o passo a passo: a leitura, a técnica de composição, explicando sobre a narrativa, porque esse
--

aqui (mostra o texto) é uma narrativa, os elementos da narrativa, oh! Olha aí, o exercício dentro lá da narrativa, a parte oral. Esse é o livro antigo, né?! Pra você ver que é bem completo. Tem tudo. A parte escrita tudo relacionado ao texto, aí o treino linguístico, aí entra na gramática, olha (mostra o exercício). Aí a gramática assola aqui. Entendeu? Mas aqui tem oh, todo oh, oh, aí oh ortografia, pontuação, ortografia de novo, aí vem novamente outro texto [...]. Esse aqui é o antigo, claro que eu não uso dessa forma né?!, eu não uso, mas esse livro antigo tinha tudo isso. Tinha tudo o que o aluno precisa para aprender e se desenvolver.

A colaboradora afirma que, em suas aulas, costuma mesclar o LD antigo com o atual. Segundo ela, a característica boa do livro atual são os textos, por apresentarem temas da atualidade e esses temas despertarem o interesse do aluno para a leitura. Os livros antigos são, segundo a professora, utilizados para atividades de regras gramaticais e ortográficas. Tanto as atividades de gramática, quanto as de ortografia não utilizam o texto como suporte.

É visível o apego à tradição escolar do ensino da LP por esta profissional (“esse livro antigo tinha tudo isso. Tinha tudo o que o aluno precisa para aprender e se desenvolver”), que não está sozinha, visto representar outros professores responsáveis por essa disciplina Brasil afora. Os tipos textuais continuam sendo utilizados em detrimento dos gêneros textuais.

Ao ser interrogada mais precisamente sobre o porquê da escolha do LD antigo, a colaboradora afirma que esse material atendia melhor às necessidades dos alunos, conforme verificamos no Exemplo 4.

Exemplo 4 – Livro Didático

Eu sinto mais retorno, esclarece mais dúvidas deles, entendeu? Eu sinto que esclarece mais dúvidas deles do que os modernos. Entendeu? Porque até a forma de abordar, de explicar o exercício, a atividade é diferenciada do de hoje. Até a forma de aplicar é diferenciada, eu sinto que... que o aluno... oh, por exemplo, esse aqui oh, aqui eu tenho uma página com ortografia, à moda antiga mesmo, completar com SS, SC, SÇ; hoje em dia o livro moderno não tem isso mais e o aluno é necessário que ele saiba. Como é que o aluno vai fazer uma redação se ele tem dúvida ou se ele nem sabe se se a palavra é escrita com SS ou Ç? [...] Porque os livros modernos hoje é claro que ele induz o professor a ensinar, claro, e o professor se ele é experiente e ele sabe a necessidade ele ensina, né?! Mas se o aluno pegar o livro mesmo aqui e folhear ele não vai achar nenhum exercício [...] de ortografia [...]. Encontra muito pouquinho, oh, como aqui G e J tem oh, até explicando a origem e tudo mais, mas assim oh, uma, duas questões somente [interrupções] então tá vendo? [...] olha só, oh! Uma, duas atividadezinhas só de G e J. É o suficiente pro aluno aprender? Não é. Não é, eu, eu nesses meus 22 anos praticamente de profissão, isso aqui, o professor tem que buscar muito mais pra ele. Entendeu?

A professora elege o LD antigo como melhor que os atuais por considerá-lo mais completo. Essa ideia está diretamente relacionada ao excessivo número de exercícios gramaticais disponibilizados no material. Para ela, a quantidade de exercícios é essencial para a aprendizagem do aluno, pois acredita que a repetição significará aquisição do conhecimento, em especial o de gramática e ortografia. Esses exercícios de ortografia não são construídos pela professora e pelos alunos, são, infelizmente, longas atividades de repetição e, provavelmente, pouco desencadeadores de reflexões.

No Exemplo 5, segundo a entrevistada, ao lembrar da implantação da teoria construtivista no Brasil, informa que se tornou proibido atividades gramaticais, devido a interpretações equivocadas da referida teoria de aprendizagem. Era necessário esconder o material de ensino de gramática.

Exemplo 5– Construtivismo

Quando plantou o Construtivismo no Brasil, eu digo no Brasil, ele foi mal interpretado. Não, mas é porque ele foi mal interpretado. Gente, quando Paulo Freire diz pra dar liberdade para o aluno, para trabalhar em cima do que o aluno interessa, ele não quis dizer que não tinha que faltar não, hora nenhuma gente. Ele foi mal interpretado demais. Por que que os alunos escrevem errado hoje? Porque tinha que aceitar do jeito que o aluno escrevia. O professor... foi interpretado que o professor jamais podia corrigir o aluno. Foi interpretado dessa forma: que o professor jamais podia... Gente, eu alfabetizei no início daquela época, eu alfabetizei, eu tinha meus caderninhos de ortografia escondidos! Eu comprei com o meu dinheiro uns caderninhos daqueles pequenininhos, punha dentro de uma caixa de sapato, tinha escondidos dentro do meu armário porque se a supervisão viesse não podia ver meus caderninhos antigos, a moda antiga: de ditado, de treino ortográfico que eu fazia com meus alunos na alfabetização.

No Exemplo 5, a professora afirma que, com a chegada do construtivismo, muitos professores entenderam que não se podia mais corrigir o aluno e que essa é a causa de muitos deles escreverem "errado hoje"³. Na concepção assumida pela entrevistada, a aprendizagem da escrita se dá por meio da imitação, da repetição de modelos, tendo como base a gramática normativa. Dessa forma, escrever corretamente/convencionalmente passa a ser mais importante que a própria significação daquilo que é dito por meio da escrita e a própria professora justifica que, antigamente, os alunos escreviam corretamente devido ao uso dos caderninhos de ortografia.

Essas habilidades não são desenvolvidas através de exercícios descontextualizados, mas através de experiências significativas para os alunos. A verdadeira aprendizagem

³ Sobre o equívoco de interpretação das teorias construtivistas em contextos escolares, sugerimos a leitura de Silva (2019).

ocorre a partir de desafios aos quais se submetem as crianças cotidianamente e que permite a elas refletirem sobre a língua. Além disso, não é de hoje que os alunos apresentam dificuldades em relação à ortografia, mas é papel do professor decidir qual seria a melhor estratégia utilizada para sanar as dificuldades. O profissional do magistério precisa ter consciência de que uma abordagem desencadeadora da reflexão sobre a língua, resultando numa conscientização linguística, possibilita aprendizagens duradouras.

Quando indagada a respeito da metodologia assumida para produção textual, a professora entrevistada foca especificamente nos elementos que compõem o texto, conforme evidenciamos no Exemplo 6.

Exemplo 6 – Produção Escrita
Eu trabalho separadamente do livro, por exemplo, uma narrativa, eu trabalho todos os elementos da narrativa, eu trabalho o que é um foco narrativo... é necessário que o aluno saiba, né? Porque se você for dar... se o professor nunca ensinar isso pro aluno, se ele chegar lá na frente e alguém lá "escreve em primeira pessoa pra mim", ele vai falar "o que é isso?". Então, uso o assunto atual e buscando o que é necessário, que são as regras. Trabalho as regras mesmo, limpa e crua. Como é que. Eu ensino inclusive até eles a usar a margem do caderno deles corretamente, porque tem aluno que não sabe usar a margem do caderno deles, não sabe. Eles tiram do quadro totalmente sem noção do que é um início de um parágrafo, fim do parágrafo, tudo mais, então eu ensino tudo isso pra eles.

Não é necessária uma análise apurada dos fatos para entender a dificuldade que os alunos da professora podem enfrentar no momento de produção. O processo de produção textual é simplificado na prática relatada: a escrita é concebida como produto resultante da observação de algumas regras ou orientações. O trabalho pedagógico orientado efetivamente pela noção de gêneros textuais poderia contextualizar a situação de escrita, atribuindo mais sentido à interação instaurada pelo uso da linguagem em diferentes domínios sociais e suportes (cf. SILVA; BRITO; SILVA; CAVALCANTE, 2018; SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016).

O Exemplo 7 traz as representações da professora a respeito das tecnologias digitais. Quando compara o livro didático antigo ao atual, a profissional critica os alunos, afirma que o fato de preferirem o celular ao livro, os alunos deixam de buscar conhecimentos necessários à vida estudantil e exigidos posteriormente. O trabalho metalinguístico com categorias gramaticais é defendido em função dos processos seletivos fora do contexto escolar, os quais, segundo o posicionamento expresso, continuam "à moda antiga".

Exemplo 7 – Metalinguagem

<p>Eu acho muito mais completo. Sabe por quê? Olha o quê que acontece. Hum. Até os tipos de atividades desses mais modernos são diferenciadas, colocando o aluno pra ler mais, pra instigar mais, pra conhecer mais, pra interessar mais. Só que como nós temos hoje, hum, em dia, hum, assim um, uma clientela de alunos assim que não tá muito a fim, estão mais a fim de ficar com a cara na tela do celular do que na, na página de um livro, né?! O quê que proporciona? O aluno não corre atrás e não ver. E por incrível que pareça os "amarelinhos" ((nomeação dada aos livros antigos)) sim, eles tem mais exercícios que prende os alunos na prática em si. E aí o quê que acontece: o aluno chega no vestibular, ainda é à moda antiga [...], o aluno chega num concurso ainda é à moda antiga. É contextualizado? Sim, mas... ainda é aquele chavão, ele tem que conhecer e saber o que é um substantivo, ele tem que conhecer e saber o que é um verbo, ele tem que conhecer e saber o que é um adjetivo, que é um pronome... e hoje em dia, os livros modernos hoje, o professor ensina, claro, mas, bem... é o professor que tem que aprofundar por ele mesmo para que o aluno aprenda e contextualizando claro, né? Mas eu acho assim que os livros antigos eles não instigava tanto o aluno, mas o aluno praticava mais do que hoje [...]</p>
--

Na seção seguinte, apresentamos uma breve análise do LD utilizado pela professora. O material revela que a prática utilizada é organizada a partir de modelos históricos de valorização do ensino da gramática e da ortografia.

5 Livro didático idealizado

Assim como a professora entrevistada utiliza a primeira unidade do LD para ilustrar o próprio posicionamento diante da prática de ensino de LP, aproveitamos a mesma delimitação para analisar o material didático. A unidade se inicia com uma imagem contendo uma legenda, chamando a atenção para o texto da página seguinte, "João", de Odete de Barros Mott. O texto que abre a unidade didática é uma narrativa curta, contendo uma atividade identificada como **Estudo de Palavras e Expressões no Texto**. São seis questões com respostas curtas e evidentes. Em seguida, temos a Interpretação do texto que, apesar de receber essa nomenclatura, apresenta dez questões objetivas de respostas únicas e de fácil localização ("Qual o pedido que a mãe de João lhe fez antes de ele sair? A que horas João chega na feira?"); não se tratando de uma atividade de interpretação, propriamente dita. Com exceção da questão nove ("É boa a vida de João? Justifique sua resposta."), que demanda alguma subjetividade, as demais são de localização de informações explícitas, bastando ao aluno localizar e retirar a resposta do texto⁴.

⁴ Por limitação de espaço, não apresentamos todas as seções do livro. Priorizamos um modelo de atividade para ser ilustrada como demonstração do caráter prescritivo e pouco inovador do ensino de LP na perspectiva do material idealizado pela professora. Para maiores detalhes, sugerimos a leitura de Silveira (2016).

Na seção **Treino Linguístico**, as questões não possuem vínculo com as atividades anteriores, ou seja, surgem ao acaso, sem ligação com o texto lido, o que apresenta a língua como algo abstrato que pode ser conhecida através de frases soltas em que se pede para que seja seguido um modelo (“Copie, completando com os verbos dos parênteses, como no exemplo”) ou ainda como se a língua se resumisse a um simples treino (“Copie, melhorando a construção; Copie, substituindo o sujeito em destaque pelo pronome correspondente”).

Depois dessas questões, é iniciada a seção **Conhecendo Melhor a Nossa Língua**, cujo conteúdo é a classe de palavra **substantivo** que, de acordo com a indicação do livro, será apenas uma revisão. Nessa parte, classifica-se o substantivo, apresentando de maneira bem tradicional as classificações: **próprio, comum, concreto, abstrato, simples, composto, primitivo, derivado e coletivo**.

Nas páginas seguintes são apresentados outros exercícios e informações a respeito do substantivo: **flexão em gênero, número e grau; e plural dos substantivos compostos**. Em nenhum desses exercícios, o texto é utilizado como objeto de análise. São questões que justificam a fala da entrevistada: “gramática limpa e crua”. A Figura 1 ilustra a maneira como a gramática é trabalhada em todo o LD.

Figura 1: “Gramática limpa e crua”
(FAÇA NO SEU CADERNO)

1. Reescreva as frases completando com substantivos dos textos “João” e “Valentim”:
 - a) * acendeu a * Valentim; lanterna
 - b) Tocou as * que passavam do * para sua * formigas; cachorrinho; mão
 - c) Enquanto caminha, * olha o *, sempre é possível encontrar alguma *: *. *. *.
João; chão; coisa; moeda; chaveiro; cigarro

2. Copie as palavras, sublinhando com um traço os substantivos concretos e, com dois, os abstratos:

<u>admiração</u>	<u>cama</u>	<u>mistério</u>
<u>esforço</u>	<u>água</u>	<u>cinema</u>
<u>árvore</u>	<u>vontade</u>	<u>tristeza</u>
<u>bota</u>	<u>coruja</u>	<u>calmaria</u>
<u>dificuldade</u>	<u>coragem</u>	<u>olhos</u>
<u>bilheteria</u>	<u>automóvel</u>	<u>guichê</u>
<u>fogo</u>	<u>elogio</u>	<u>favela</u>
<u>doces</u>	<u>escola</u>	<u>sacola</u>
<u>amor</u>	<u>casa</u>	<u>chaveiro</u>
<u>trem</u>	<u>medo</u>	<u>bola</u>
<u>lamento</u>	<u>corpo</u>	<u>cigarro</u>
<u>dormente</u>	<u>rosto</u>	<u>feira</u>

3. Construa frases empregando os substantivos abstratos:
felicidade - bondade - esperança

Fonte: Castro (1989, p. 14).

A unidade é finalizada com a subseção **Ortografia**. Nesse espaço, o conteúdo trabalhado é pontuação e emprego do hífen, mas os exercícios ainda apresentam questões de colocação pronominal e divisão silábica. A subseção apresenta também atividades de treino ortográfico, com questões de colocação da letra H, acentuação, emprego de O ou U, e uma questão de leitura pausada de um grupo de palavras, seguindo o esquema de aprendizagem pela repetição.

As atividades exemplificadas surgem a partir de uma determinação de estudo que não parte da necessidade de escrita do aluno. Nesse caso, o trabalho com ortografia poderia ser realizado após verificação das produções textuais, diante da percepção das maiores dificuldades que os aprendizes possuem e, a partir daí, o professor poderia levá-los a investigar a língua, por meio de atividades com o uso do computador ou, até mesmo, do dicionário. Dessa forma, o aluno estaria refletindo sobre o uso da língua ou sobre a língua em uso. Em síntese, essa sugestão pode ser efetivada pela mobilização do LD antigo como material complementar para o trabalho do conteúdo linguístico demandado pelos alunos. Nesse sentido, de alguma forma e com discernimento adequado, os materiais didáticos antigos podem ser utilizados.

6 Considerações finais

Embora os tempos sejam outros, ainda existem práticas nas escolas, muitas vezes, camufladas, que são herança do período colonial, a exemplo do uso da gramática como foco das aulas de LP. Embora se note um avanço nas teorias linguísticas, percebemos que, na prática escolar, isso nem sempre ocorre. A própria fala da professora de esconder os caderninhos com atividades de ditado e de treino ortográfico demonstra um ensino prescritivo camuflado nas ações escolares. Muitas vezes, o que ocorre é um planejamento para manter a aparência, quando na realidade, a prática é totalmente diferente.

Existe consciência por parte da colaboradora desta pesquisa em relação aos novos paradigmas que envolvem o ensino de LP. Porém, sua crença consiste no fato de que o melhor caminho para se escrever é aprendendo os conceitos formais sobre a estrutura da língua. Por isso, a professora afirma mesclar o livro antigo ao atual. Na visão dela, a

atualidade dos textos é o aspecto positivo dos LD adotados pela escola, mas a ausência de exercícios de gramática “nua e crua” inviabiliza o desenvolvimento escritor dos alunos.

Dessa forma, pesquisas como esta vêm para nos fazer refletir sobre o verdadeiro ensino a se fazer presente em nossas escolas. Um ensino que corresponda aos anseios contemporâneos, que atenda às expectativas dos nossos alunos e que os faça refletir sobre o funcionamento da língua. Para isso, precisamos compreender que apenas decorar regras e ler a gramática não funcionam, pois, por si só, essas práticas não garantem a adequação das falas, leituras e escritas às diversas situações interativas.

A gramática normativa se configura como um importante material de consulta com o qual os alunos precisam se familiarizar para encontrar auxílio linguístico quando necessário. Uma peça-chave para o ensino e estudo da língua é a interação e essa só ocorre a partir da familiarização dos alunos com diferentes práticas de linguagem. Por fim, destacamos que não podemos abrir mão da conscientização crítica dos alunos a respeito dos mecanismos de funcionamento da língua.

Referências bibliográficas

ALVES, R.; BRUGNEROTO, T. Orientações didáticas e metodológicas: o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: ALVES, R.; BRUGNEROTO, T. **Vontade de saber Português**. São Paulo: FTD, 2012, p. 15-28.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. 4ª. Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BARROS, Maria Emília. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinas**, v. 6, n. 6, p.35-56, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:SEEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, Maria da Conceição. **Novo português básico**. 6ª série. Ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

CLAIRE, Nícia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica.** Disponível:<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23ao1.pdf>. Acesso em 26/09/2015

CORACINI, Maria José. Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **A celebração do outro: arquivo, memória e Identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 135-148

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças – a educação no Brasil Colônia. **Revista Anpoll**, n. 8, p. 87-102, 2000.

LORENSET, Rossaly. A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos. **Unoese& Ciência – ACHS**. Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, 2014.

MARCUSCHI, LuizAntonio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGILIANO, Natália; SILVA, Wagner Rodrigues. Diagnóstico de proposta de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. **Concepção discursiva de linguagem, ensino e formação docente.** Campinas: Pontes, 2017, p. 19-42.

SILVA, Wagner Rodrigues. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, v.9, n.1, p. 17-39, 2009.

_____. **Estudo da Gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna.** Maringá: Eduem, 2011.

_____. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Unicamp, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019.

_____; BRITO, Jordana; SILVA, Josilene; CAVALCANTE, Télia. Formação continuada do professor na perspectiva da pesquisa científica. In: CADILHE, Alexandre; GARCIA-REIS, Andreia; MAGALHÃES, Tânia. (Orgs.) **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas.** 1ª ed. Campinas: Pontes, 2018, v. p. 211-236.

_____.; LIMA, Paulo; MOREIRA, Tânia Maria. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas: Pontes, 2016.

SILVEIRA, Raimunda. **Abordagem interdisciplinar de práticas sustentáveis de multiletramentos na escola tocantinense de tempo integral.** Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Tocantins, Mestrado Profissional em Letras, 2016 (em andamento).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VENTURI, Ioná Vieira; GATTI, Décio Jr. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**. n. 3, 2004, p. 65-76.

ⁱ Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins(UFT); servidora da SEDUC/TO.

E-mail: haydisil@gmail.com

ⁱⁱ Doutor em Linguística Aplicada, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Mestrado e Doutorado), Câmpus de Palmas, Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: wagnerodriguesilva@gmail.com

ⁱⁱⁱ Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT); servidora da SEMED/Araguaína e da SEDUC/TO.

E-mail: aylierlan@gmail.com

RECEBIDO EM 22/03/2019

ACEITO EM 05/07/2019