

miguilim

revista eletrônica do nefli

volume 9, número 3, set.-dez. 2020

O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DE APLICAÇÃO
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA OBRA *OFICINA DE
GRAMÁTICA: METALINGUÍSTICA PARA PRINCIPIANTES*,
DE ANGELA B. KLEIMAN E CIDA SEPULVEDA



PORTUGUESE LANGUAGE GRAMMAR TEACHING IN
BASIC EDUCATION: PERSPECTIVES FOR TEACHING
AND PEDAGOGICAL APPLICATION OF THE WORK
*GRAMMAR WORKSHOP: METALINGUISTICS FOR
BEGINNERS*, BY ANGELA B. KLEIMAN AND CIDA
SEPULVEDA

Francisco Renato LIMA
Universidade Federal do Piauí/Universidade Estadual
do Maranhão, Brasil

Antônio Aílton Ferreira de CERQUEIRA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí/Universidade Federal do Piauí, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo avaliar as perspectivas de aplicação didático-pedagógica da obra *Oficina de Gramática: metalinguística para principiantes*, de autoria de Angela B. Kleiman e Cida Sepúlveda, publicada, originalmente, em 2012. Inicialmente, faz-se uma breve reflexão - a partir das contribuições de autores como Antunes (2003; 2007; 2014), Britto (1997), Faraco (2006; 2017), Franchi (2006), Geraldi (1997; 2006; 2012), Neves (2002; 2005; 2010a; 2010b), Possenti (1996), Travaglia (2003; 2009) - sobre temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica, com ênfase no ensino de Gramática. Essa fundamentação teórica, em seguida, é utilizada numa seção de descrição e análise da publicação em questão: cada capítulo é detalhado e analisado em suas especificidades, avaliando a pertinência das orientações apresentadas pelas autoras. Constatou-se que, embora a obra não apresente respostas ou alternativas capazes de suprir, eficientemente, as necessidades dos que se propõem ao ensino escolar da ampliação das capacidades comunicativas dos sujeitos que utilizam a língua materna, ainda assim, constitui um referencial relevante e necessário de ser lido por professores de Língua Portuguesa, em processos de formação e atuação docente.

Abstract

This article aims to evaluate the perspectives of didactic-pedagogical application of the work *Oficina de Gramática: metalinguistics for beginners*, by Angela B. Kleiman and Cida Sepúlveda, originally published in 2012. Initially, a brief reflection is made - from the contributions of authors such as Antunes (2003; 2007; 2014), Britto (1997), Faraco (2006; 2017), Franchi (2006), Geraldi (1997; 2006; 2012), Neves (2002; 2005; 2010a; 2010b), Possenti (1996), Travaglia (2003; 2009) - on topics related to the teaching of Portuguese, in Basic Education, with an emphasis on teaching Grammar. This theoretical basis is then used in a description and analysis section of the publication in question: each chapter is detailed and analyzed in its specificities, evaluating the relevance of the guidelines presented by the authors. It was found that, although the work does not present answers or alternatives capable of efficiently meeting the needs of those who propose to school education to expand the communicative abilities of the subjects who use their mother tongue, it is still a relevant and necessary reference to be read by Portuguese language teachers, in training and teaching processes.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Gramática. Língua Portuguesa. Educação Básica. Aplicação didático-pedagógica.

KEYWORDS: Grammar teaching. Portuguese language. Basic education. Didactic-pedagogical application.

Desde os gregos, a gramática aparece como pedra filosofal e basilar sobre o modo como se trata a língua na sociedade, sob um ângulo normativo, doutrinário, fixo e estrutural, conforme evidenciam os estudos historiográficos de Faraco (2017) e Borges Neto (2018). Essa visão se estendeu ao modo como a língua é tratada na escola, sob uma perspectiva estrutural e petrificada de normas e regras prescritivas sobre o ‘bem falar’ e o ‘bem escrever’, distanciando-se, assim, de maneira equivocada e arbitrária, da pluralidade de usos que constitui o painel de uma língua viva no cotidiano.

Especialmente na área de Língua Portuguesa (LP), no Brasil, vivencia-se uma cultura da prevalência de normas e regras abstratas (que fundam o ensino de Gramática na escola, de caráter normativo e prescritivo) e que ignoram e negligenciam a diversidade de expressões da linguagem humana, inegavelmente, fundada no caráter subjetivo da língua.

A resistência desse fato é atestada em diversos estudos especializados, os quais apontam para a necessidade de uma abordagem sobre o ensino da língua materna, que não se limite aos enquadres gramaticais ou mesmo “gramatiquice”, como criticam, alguns autores: Antunes (2003; 2007; 2014), Britto (1997), Faraco (2006; 2017), Geraldi (1997; 2006; 2012), Neves (2002; 2005; 2010a; 2010b), Possenti (1996), Travaglia (2003; 2009), entre muitos outros, que se preocupam com a necessidade de revisar conceitos e práticas escolares no ensino da língua materna, que, de um modo em geral, têm se atido apenas ao aspecto estrutural e formal do código linguístico.

A luz vislumbrada por esses autores parte, sobretudo, dos avanços dos estudos da ciência linguística, que, de forma mais profícua, desde o final da década de 1980, tem adotado uma visão funcionalista sobre a língua, considerando a necessidade da adoção de uma abordagem interacional, que valorize o contexto e a situação comunicativa. Desse grande arsenal teórico, destacam-se, por exemplo, algumas ciências da linguagem, como a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Pragmática, a Sociolinguística e a Linguística Textual. Essa última, especialmente, ao propor uma visão na qual “não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2006, p. 31), considera o texto e suas regularidades de macro e microestrutura.

Também, tem corroborado muito na tentativa de limpar “o pó das ideias simples”, como diz Antunes (2014), o discurso oficial, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que se coadunam, no sentido de sugerirem um trabalho contextualizado, crítico e reflexivo com a gramática da língua materna.

Impulsionados por essas orientações teórico-metodológicas, muitas obras de caráter acadêmico-científico têm sido produzidas no Brasil, a fim de orientar o

trabalho didático-pedagógico do professor de LP da Educação Básica. Dentre essas obras, destaca-se a seguinte publicação: *Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes*, de Angela B. Kleiman e Cida Sepulveda (2012); e, sobre ela, faz-se, neste artigo, um olhar crítico sobre a pertinência e a funcionalidade da proposta das autoras, destacando o modo como elas operam na prática de sala de aula e contribuem para um trabalho efetivo com a linguagem, em aulas de Gramática.

Para a elucidação desse aspecto, as ideias estão organizadas da seguinte maneira: além dessas considerações iniciais, a seguir, trata-se sobre o ensino de LP na escola básica, ressaltando um olhar sobre a tradição gramatical; e, em seguida, apresenta-se uma leitura crítica da obra em evidência; acompanhada, por fim, das considerações finais do estudo.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A TRADIÇÃO GRAMATICAL

No Brasil, desde as últimas décadas do século XIX, quando, segundo Soares (2012), a disciplina de LP foi instituída no currículo da escola básica – ressalte-se, é claro, que àquela época, a disciplina e a escola assumiam uma configuração bastante distinta da atual –, o aspecto principal que caracterizava tal ensino era a vertente grega da Gramática Tradicional (GT) (NEVES, 2005), marcada pela rigidez das normas prescritivas, estruturas fixas e rígidas da gramática, em prol de um ‘bem falar e escrever’, ligado à arte da retórica de Aristóteles.

De maneira relativamente precisa, pode-se dizer que, por mais de um século, apenas o discurso da GT perdurou sobre as práticas escolares com a língua na Educação Básica, servindo, inclusive, “de base para a formação das gramáticas escolares” (BEZERRA, 2012, p. 87), que, objetivavam a preservação da língua, por meio de parâmetros e conceitos absolutamente dicotômicos: ‘certo’ *versus* ‘errado’; ‘norma culta’ *versus* ‘registros coloquiais ou variedades regionais e sociais da língua’. Esse fator, de cunho social e segregacionista, segundo Neves (2002, p. 228):

[...] é dado como responsável por todos os males que, na linha do tempo, vêm assolando o ensino da gramática, o ensino das línguas, o ensino em geral. Dessa última atitude são bons exemplos teses acadêmicas – que começam muito frequentemente apontando as “falhas” do tratamento tradicional e assentam sua validade na “superação” dessas falhas –, bem como trabalhos destinados a orientar o ensino da língua, materna ou estrangeira, nas escolas. A primeira atitude adota não apenas estudiosos que têm um bom conhecimento do que se fez na gramática incipiente, mas ainda aqueles que simplesmente já perceberam que pichar a gramática tradicional é um lugar-comum, e que esse esporte já não é tão bem-visto.

Assim, não se pode considerar que a GT tem uma influência absolutamente negativa sobre o ensino. A razão de seu predomínio é, sobretudo, de natureza histórica, elitista e social, uma vez que os modelos de educação, escola e ensino no Brasil também são frutos de visões excludentes e voltadas para a elite econômica e intelectual do país. Também, nesse percurso, é necessário considerar suas contribuições para a construção de uma identificação da língua no contexto escolar. Ainda, é claro, que hoje, esse aspecto seja objeto de crítica e reflexão.

Faraco (2006, p. 11) apresenta uma reflexão bastante lúcida a esse respeito:

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica.

A grande 'virada epistemológica', por assim dizer, veio somente a partir do final da segunda metade do século XX, quando começou a fulgurar o discurso das ciências da linguagem (a Linguística, enquanto ciência, especialmente), que apregoa o valor e o reconhecimento das circunstâncias de uso, oral e escrito da língua, propondo que eles sejam dispostos ao funcionamento no ensino escolar.

Essa perspectiva ganhou lugar então, no escopo das pesquisas de âmbito acadêmico, voltadas para as práticas dos professores em contexto escolar, como a de Neves (2010a), que investigou as práticas de seis grupos de professores (170 sujeitos, ao total) de LP atuantes no Ensino Fundamental Maior, de quatro cidades do estado de São Paulo. A pesquisa, ainda que realizada na década de 1990, apresenta resultados bastante ilustrativos dos problemas atuais que afligem o professor de LP na definição de estratégias de ensino de Gramática. Como alternativa para o problema, a autora aponta a vertente funcionalista da língua como uma opção pertinente para trazer vivacidade e adequação aos contextos reais de vivência de linguagem (NEVES, 2010b).

Seguindo esse ângulo funcionalista, Neves (2002, p. 231) propõe que:

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno. Esse é um ponto em que já se obtiveram grandes avanços. Tanto teorias como práticas atuais têm comprovado e têm mostrado que nenhum registro linguístico é melhor ou pior do que o outro, embora haja

registros poucos prestigiados, e que só são adequados e eficientes em tipos de situação.

É fundamental que essa proposição teórico-conceitual seja disseminada nos cursos de formação de professores de Letras e de Pedagogia, a fim de orientar o trabalho docente com a linguagem, no modo como concebe as práticas de ensino da língua materna, em especial, no ensino da Gramática. Adotando essas concepções, o professor poderá desenvolver formas e métodos de ensino mais diversificados, levando em consideração a heterogeneidade na construção do saber e, principalmente, as formas de uso social da língua, que não se limitam aos enquadres gramaticais ou mesmo “gramatiquice”, como criticam os autores citados nas considerações iniciais deste estudo, os quais destacam o fato de que a escola, no ensino da língua materna, de um modo em geral, tem se atido apenas ao aspecto estrutural e formal do código linguístico.

[...] a substituição do enfoque gramatical pelo enfoque interativo-textual, proposto pelos linguistas, só na aparência pode ser entendida como uma mudança puramente prática. Antes de mais nada, o que essa mudança revela é que o desejo de transformar o ensino de língua materna em algo real, o desejo de restaurar no espaço da sala de aula o processo de interlocução viva, só é possível a partir de uma nova percepção da realidade da linguagem viva. (FARACO; CASTRO, 2000, p. 183)

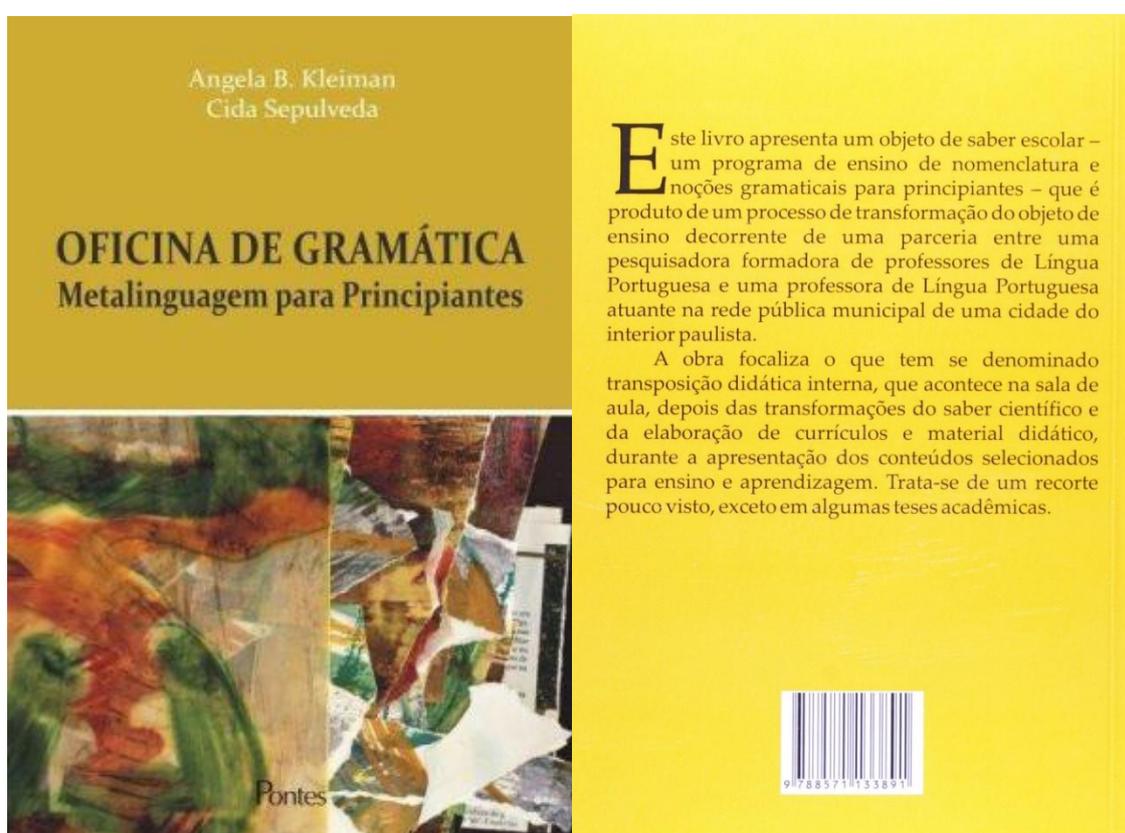
Essa “substituição” apontada pelos autores implica uma resignificação do pensar e fazer docente na área de linguagem, rompendo com paradigmas tradicionais, construídos a partir de receitas prontas, que desconsideram os conhecimentos prévios dos sujeitos da linguagem e suas relações sistemáticas com o mundo da leitura e da escrita. Essa visão adota uma concepção de língua e linguagem como lugar de interação entre os sujeitos, e, portanto, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino”, como aponta Geraldi (2012, p. 45).

Uma das facetas possíveis para se perceber a redefinição de concepções e propostas de ensino de LP na Educação Básica é analisar a literatura especializada sobre o assunto, que, reincidentemente, tem se voltado sobre duas alternativas: a primeira, apontar a GT como culpada pelos problemas do ensino, como ressalta Neves (2002); e a segunda, “apresentar possibilidades de encaminhamento, sugestões de maneiras possíveis de se trabalhar a gramática que consideramos realizáveis para a maioria dos professores de Língua Portuguesa”, como propõem Kleiman; Sepulveda (2012, p. 10) e sobre as quais se lança um olhar analítico neste texto.

2 A OBRA 'OFICINA DE GRAMÁTICA' E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CAMINHO DE ANÁLISE

Para os propósitos aqui estabelecidos, adota-se como objeto de análise, uma obra que trata sobre o ensino de Gramática na escola, intitulada: “Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes”, escrita por Angela B. Kleiman e Cida Sepulveda, a saber:

Imagem 01 e 02: Capa e contracapa da obra acadêmico-científica



Fonte: arquivo dos autores

A motivação para a escolha desta obra advém da recepção que ela tem tido no campo da pesquisa e da formação de professores no Brasil desde que foi lançada em 2012 (a publicação já está na 3ª edição, de 2018, mas a análise aqui empreendida volta-se para a 1ª edição). A primeira autora, Angela B. Kleiman, é precursora em pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), especialmente sobre os temas: letramento, leitura e escrita. Em 1995, organizou a obra: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, que passou a ser referência para o ensino da língua materna e a pesquisa na área

de Educação e Linguagem, criando inclusive, certo “espectro da colonialidade” sobre o nome e prestígio acadêmico-científico de Angela B. Kleiman, aspecto destacado em estudo específico de Gonçalves (2018, p. 76): “podemos compreender as referências à autora dentro do quadro moderno/colonial que rege as estruturas acadêmico-científicas, atribuindo-lhes o poder não apenas da escrita, mas de validação da escrita alheia a partir do uso por outrem de seu ‘nome’”.

Quanto a Cida Sepúlveda, não foi possível encontrar seu nome na Plataforma *Lattes* (banco de dados do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, para registro oficial e aberto de experiências formativas e produção acadêmica de pesquisadores brasileiros). Desse modo, apresentam-se as informações contidas na orelha direita da obra: formação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP); escritora; autora de diversos livros de poemas e contos, com reconhecimento nesse campo de produção literária.

Feito esse recorte, e as justificativas da presente escolha, faz-se, em seguida, uma avaliação das possibilidades de articulação da proposta apresentada pelas autoras, ao contexto didático-pedagógico da Educação Básica: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano, sobretudo).

A obra é dividida em 10 capítulos, cada um com função específica. São eles: (1) a proposta; (2) o contexto das aulas; (3) o ensino de Gramática na escola: por quê? Para quê?; (4) a primeira lição: por que estudar Gramática; (5) palavras e objetos; (6) nomes e substantivos; (7) atividades; (8) verbo, pessoa e tempo; (9) o adjetivo; (10) sujeitos, predicados e outras considerações. Há também duas seções complementares: uma dedicada ao glossário (com termos de maior incidência e relevância para a obra) e outra destinada a notas bio(biblio)gráficas, com uma lista de autores, teses, dicionários de Linguística, filmes e documentários, que foram utilizados na experiência relatada.

Na primeira seção, que é introdutória, as autoras explanam sobre a proposta do livro, comprometendo-se a assumirem uma abordagem funcionalista e dialógica da linguagem. Destacam que o ensino de Gramática no Brasil ainda é um dos grandes entraves para a formação do cidadão letrado, aspecto ferrenhamente criticado pelos autores citados nas considerações iniciais deste estudo. Kleiman; Sepúlveda (2012, p. 09) alertam para o fato de que o tema (por ser um assunto denso e amplo) deve ser tratado “com cautela e perícia, de modo a não se cair em soluções aparentes, ou em afirmações de caráter panfletário, não embasadas numa proposta sólida”. No entanto, uma análise da obra revela que, de certo modo, as autoras caem na própria armadilha, para a qual alertaram.

O objetivo do livro é apresentar uma maneira de introduzir noções e categorias gramaticais a alunos do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Supletivo, para assim, construir um alicerce para estudos gramaticais e linguísticos posteriores. As autoras garantem não quererem entrar em embates por posições ideológicas relacionadas ao ensino da língua materna, mas ignoram o fato de que essa opção já é uma forma de se posicionar e se manifestar em relação aos saberes e às práticas pedagógicas, em virtude, inclusive, de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma

teoria de compreensão e interpretação da realidade”, bem como “uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 2012, p. 40-41), e, portanto, a prática do professor é resultado das teorias que estuda, visto que “os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho” (ANTUNES, 2003, p. 36).

No mesmo capítulo inicial, elas também apresentam críticas à passagem, para a escola, do conhecimento produzido pelas ciências e a transformação sofrida por esse conhecimento durante essa passagem: no caso da LP, destacam que, em geral, os cursos de formação continuada a que os professores são submetidos não possuem o aprofundamento necessário para efetuar uma mudança paradigmática: “ou eles são muito teóricos, ou nos próprios cursos já se sugere uma passagem duvidosa e, nas tentativas de transpor essas teorias para a sala de aula, não são considerados aspectos da situação didática específica” (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 11). Mesmo sendo uma opinião pertinente, falta uma cientificidade maior a esse argumento, pois as autoras não expõem um levantamento de dados sobre a programação de cursos de formação continuada ou sobre a avaliação feita pelos participantes desses cursos para justificar essa opinião apresentada, como fez Neves (2010a) na década de 1990; e, mais recentemente Carvalho (2018).

Do ponto de vista metodológico, afirma-se, na primeira seção, que o livro é resultado de três anos de interação entre as autoras, mas não é explicitado o período, tampouco o propósito dessa interação: não há como saber se as ações descritas na obra resultam de uma pesquisa de pós-graduação ou atividade de extensão, por exemplo. Os relatos estão restritos a um ano de aplicação desses tópicos de metalinguística: “Tomamos como base um conjunto de aulas que foram efetivamente dadas por uma das autoras, em três escolas diferentes, duas da periferia, para **alunos do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (hoje 6º ao 9º ano)**” (p. 15). Não fica claro em que período isso ocorreu, o que implica num vácuo metodológico na pesquisa, que, necessariamente, exige um recorte temporal para validar seus resultados. E ainda, pela redação das autoras (em grifos nossos), os dados apresentados parecem ter sido coletados antes de 2006, ou seja, antes da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394/96, estabelecendo a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Portanto, as propositivas das autoras são anteriores a esse período, o que implica pensar nas reformulações teórico-metodológicas ocorridas por conta da lei.

Outro fato que causa estranhamento é a forma como as autoras escolhem para se identificarem, na estrutura do texto: elas se denominam “autora pesquisadora” ou “pesquisadora formadora de professores”, referindo-se a Angela B. Kleiman; e “autora professora” ou “professora na sala de aula”, referindo-se a Cida Sepulveda (2012, p. 12). Embora essa distinção esteja diretamente relacionada às suas trajetórias profissionais, não favorece a integração entre as práticas acadêmicas e a elaboração de currículos e material didático, por exemplo. Essa mesma distinção também repercute no estilo de escrita do texto: é nítido que a obra não apresenta uma uniformidade textual, o que, certas vezes, sugere a feitura em momentos distanciados de diálogo entre as autoras.

Também chama atenção que, ao tratarem sobre como ocorre o processo de transposição didática em sala de aula de LP, as autoras, como uma espécie de exposição de motivos ou justificativas da obra, alegam que: “Trata-se de um recorte pouco visto, exceto em algumas teses acadêmicas” (p. 13). E acrescentam: “Apesar da obviedade, ninguém parece pensar que, para ensinar todo esse aparato formal [...] é necessário que eles saibam o que é verbo e tempo verbal” (p. 14). Há, de certo modo, uma procedência nessa consideração. Realmente, faltam mais trabalhos aplicados sobre a questão (especialmente desenvolvidos pela LA), uma vez que, do ponto de vista teórico, no campo da Linguística Teórica (LT) desde a década de 1970, tem-se debatido sobre isso, a exemplo, dos clássicos trabalhos: ‘*As sete pragas do ensino de Língua Portuguesa*’, escrito por Carlos Alberto Faraco, em 1975; e ‘*O texto em sala de aula*’, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984 (aqui referenciado a partir da edição de 2012); e, mais recentemente, Geraldi (1997; 2006).

O segundo capítulo da obra – que faz uma contextualização do ensino em escolas do setor público (6º, 7º, 8º, 9º ano ou supletivo) – é dedicado a um relato do conjunto de experiências da autora Cida Sepúlveda, já denominada como “professora na sala de aula”. A autora detalha os procedimentos utilizados nas cinco aulas semanais de LP: em toda semana foram trabalhados textos de jornais, ou literários, como crônicas, contos e poemas (em algumas aulas, os estudantes também assistiam a filmes); a primeira atividade era fazer silêncio e ler o texto solitariamente; em seguida, havia uma produção de texto (argumentativo, narrativo ou poético) e, por fim, a terceira atividade da semana, ocupando um espaço bem menor, era o estudo de gramática.

A professora acredita que estudar gramática pode auxiliar o aluno na sua formação intelectual: gramática é um assunto que força o aluno a pensar para penetrar na complexidade do sistema linguístico. As aulas de gramática têm um caráter mais reflexivo, pois exigem dos alunos que pensem sobre os conceitos, que tentem perceber as diferenças entre as palavras, as combinações da sintaxe, enfim, toda a complexidade da língua que aparece nas mais simples construções (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 21-22)

Nesse percurso de transposição didática, é importante ressaltar o fato de que todas as atividades realizadas culminavam com a realização de um produto final: a publicação semestral de um jornal escolar, evidenciando assim, a adoção de uma postura relativamente prática quanto ao ensino, levando os alunos a vivenciarem experiências de aplicação em contextos funcionais de linguagem (NEVES, 2010b). Essa postura coincide com a perspectiva de Britto (1997, p. 14), de que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”, numa correlação entre os contextos de uso da língua no cotidiano e as práticas institucionalizadas na escola.

Fica bem nítida, nesse segundo capítulo, uma alternância de vozes textualmente percebidas na obra, que ora, assume um caráter mais subjetivo e menos rigoroso com aspectos científicos; ora assume um tom mais objetivo e com mais propriedade sobre o 'dizer'. Apresentam-se, a seguir, algumas generalizações transcritas da obra, muitas delas aliadas ao senso comum sobre as práticas pedagógicas, que podem exemplificar essa crítica:

Em três anos de experiência, **nunca a professora ouviu uma colega comentar sobre uma experiência enriquecedora em aula**, de prazer, alegria e, obviamente, sem estresse. Até os professores mais idealistas, que são minoria, se desanimam e questionam com frequência o sentido de seus trabalhos (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 21)

Em geral os alunos esperam que **o professor encha a lousa de matéria, obrigue-os a copiar, dê visto no caderno**. Quando a professora lhes apresenta um enfoque um pouco distinto, eles estranham, duvidam, alguns se aborrecem, mas, ao final, a maioria participa. (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 21)

As aulas de gramática, dialogadas e centradas nos conceitos básicos, entusiasma os alunos que descobrem o prazer de pensar a própria língua, de se envolver em suas tramas e delas sair com maior domínio da **ferramenta mais importante que possuem para sua sobrevivência**. (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 25)

Sempre que o aluno discutia um assunto, ou assistia a um filme, ou produzia um texto, já pensava em produzir um texto para o jornal. **Os alunos se empolgavam com a possibilidade de terem seus trabalhos publicados**. (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 27) (Grifos nossos)

O terceiro capítulo da obra é destinado a uma reflexão sobre o ensino de Gramática, principalmente sobre as controvérsias relacionadas ao ensino de GT. A partir de um exemplo extraído da pesquisa: *Considerações sobre o Ensino Crítico da Língua Materna* (KLEIMAN; BORTONI; CAVALCANTI, 1992), as autoras justificam que a combinação de exemplos mal escolhidos, erros nas definições e improvisações resultam numa concepção equivocada de ensino, visto que "é impossível ensinar bem aquilo em que não acreditamos, ou aquilo que não entendemos, ou aquilo que sabemos incorreto" (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 36). Percebe-se, também, nesse mesmo capítulo, a exposição de mais argumentos em defesa da metalinguagem para o ensino da língua.

Qualquer intervenção didática precisa utilizar conhecimento sobre palavras, estruturas e regras da língua, falar do que é equivalente, o que é ambíguo, o que é adequado na frase, considerando o propósito do escritor. Parece inquestionável que quanto mais sistemático, mais aprofundado esse conhecimento, maiores serão as possibilidades de o professor de língua orientar o trabalho do aluno e de o aluno esclarecer o que ele de fato quis dizer. (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 40)

Além disso, para valorizar o ensino de Gramática, as autoras ressaltam que ele (1) permite uma reflexão sobre a própria língua; (2) tem uma função importante para melhor expressão e compreensão da língua; (3) possui valor intrínseco, por sua contribuição para a formação geral do aluno, para o desenvolvimento de seu raciocínio; e (4) não pode ficar restrito às crenças e às ideias não especializadas, pertencentes ao senso comum.

Mais uma vez, os argumentos utilizados pelas autoras são relativamente inconsistentes, marcados por generalizações, como confirmam os seguintes exemplos:

Vale perguntar se não seria melhor abandonar a Gramática Tradicional e adotar outra. Seria a solução ideal, se houvesse gramáticas pedagógicas baseadas nas descrições da Linguística, destinadas à comunidade escolar, que fossem exaustivas e abrangentes. **Mas não há.** (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 41) (Grifos nossos)

Só encontramos propostas sistemáticas, abrangentes com pretensões didático-pedagógicas para o ensino da gramática nos livros didáticos e em algumas gramáticas pedagógicas para o Ensino Fundamental também editadas por editoras de livros didáticos. **Nenhuma dessas propostas, no entanto, contempla comunidades escolares em que os alunos não falam a norma culta, nem oferece sugestões para principiantes, para alunos que completaram o ensino básico e que, no sexto ano, começam seus estudos sobre a própria língua, com base em uma reflexão consciente sobre a língua padrão.** (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 44) (Grifos nossos)

O capítulo “A primeira lição: por que estudar Gramática” constitui a quarta seção da obra. Apresenta um relato sobre o primeiro contato da “professora em sala de aula” com uma turma de alunos (não especificada!). Sua atitude, inicialmente, foi mostrar ao aluno que a língua dele também é língua e, como tal, possui uma gramática e, posteriormente, mostrar por que é necessário estudar a gramática da língua. Com essa atitude, fica evidente o compromisso com uma visão não elitista da língua (POSSENTI, 1996) e a valorização da variação linguística em sala de aula, bandeira levantada fortemente por Marcos Bagno, especialmente, na

obra: *'Preconceito linguístico: o que é, como se faz?'* (2013), também citada pelas autoras.

Depois de uma longa transcrição da primeira aula, mais uma vez o texto apresenta opiniões generalizantes sobre a relação entre os estudantes e o ensino de Gramática.

Os alunos demonstram alívio ao “aprenderem” que a língua falada por eles não é “errada”. Alguns demoram bastante para aceitar a novidade. O fato é que, se o assunto for discutido amplamente, com a participação ativa deles, o resultado surpreende. Eles contam histórias de discriminação vivida, em casa e fora. (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 54) (Grifos nossos)

No quinto capítulo, as autoras fazem, inicialmente, uma explanação teórica sobre gramática internalizada e gramática emergente. Em seguida, reforçam, de forma polêmica, sua opção pelo ensino de Gramática:

A estrutura da frase pode ser estudada independentemente dos contextos em que ocorre. **Por isso, falar de gramática contextualizada não faz sentido:** a análise gramatical é o momento da reflexão sobre um objeto abstrato que evidencia o sistema linguístico em análise. (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p.59) (Grifos nossos)

De forma radical, as autoras afirmam que “nosso enfoque não usa textos para ensinar a categoria substantivos: usa a palavra, o sintagma, ou a frase” (p. 59). Nesse aspecto, verifica-se um grande contraponto com uma outra visão de ensino de gramática bastante influente hoje no Brasil, mencionada, inicialmente, por Travaglia (2009); e profundamente defendida por Antunes (2014), na obra: *“Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’*”, onde se lê: “o contexto é parte – parte de dentro – da ação de linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem também dos elementos contextuais vivenciados” (p. 40), pois, por natureza, **“a linguagem é inerentemente contextualizada”** (p. 40) (Grifos nossos) e “nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação” (p.39). Desse modo, a relação entre produção de linguagem e contexto é inevitável, visto que ele “é a parte do poder de significação da linguagem” (p. 40) e, portanto, “produzir linguagem é expressar sentidos, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada” (p.84) em circunstâncias e cenários situados histórica e ideologicamente.

Kleiman; Sepúlveda (2012) tentam rebater os argumentos de que é possível falar sobre um texto ou um enunciado sem se referir a elementos nas frases que compõem esses textos. Para elas, “mesmo uma atividade que tem a ver com a reflexão sobre uso, como um exercício pedindo ao aluno que ‘compare o sentido de

uma palavra em duas frases’, recorre à metalinguagem, no caso, palavra e frase”. (p. 61). Aliás, a concepção de palavra – entendida por elas como elemento básico da língua – é fundamental para atingir os objetivos pedagógicos de reflexão sobre o sistema linguístico. Por isso, ainda no quinto capítulo, faz-se mais uma transcrição de diálogos entre professora e alunos para ilustrar como os alunos, através de substantivos concretos, conseguiram fazer abstrações sobre aspectos gramaticais.

O capítulo seis (nomes e substantivos) e o sete (atividades) estão mais inter-relacionados do que os outros, visto que tratam de aspectos nocionais e formais sobre essa classe de palavra e de exercícios aplicados pela “professora em sala de aula”, com o intuito de promover a compreensão dos conceitos. A forma de apresentação dessa noção parte de um subconjunto de substantivos concretos: os nomes de objetos concretos; em seguida, introduz-se o subconjunto de substantivos, também concretos, que nomeiam os seres. Somente após a organização de lista de exemplos, a professora conclui sua aula apresentando um outro subconjunto dos substantivos, os abstratos que expressam sentimentos. Consolidada essa compreensão, os diálogos transcritos ilustram a exposição feita sobre flexão de número, gênero e grau aumentativo e diminutivo. Mais uma vez, recorre-se a afirmações generalizantes para justificar as escolhas pedagógicas:

Como proporcionar atividades significativas para criar oportunidades de revisão e eventual aprendizagem é um problema constante do professor que trabalha com alunos que se iniciam nos estudos da gramática. **Os livros didáticos pouco ajudam. Ou evitam o ensino da metalinguagem tradicional porque os linguistas o condenam** ou pressupõem o conhecimento desse léxico especializado. (KLEIMAN, SEPÚLVEDA, 2012, p. 90) (Grifos nossos)

As atividades apresentadas não são originais; é solicitado, por exemplo, que os alunos sublinhem ou copiem substantivos usados para nomear uma situação apresentada em uma reportagem, ou busquem substantivos usados para compor alguma cena de uma fábula. Por fim, apesar da afirmação de que a proposta não usa textos para ensinar Gramática, feita no quinto capítulo, encontra-se, nesse sétimo capítulo, intitulado: ‘atividades’, a seguinte afirmação: “a aula de produção textual é onde melhor será possível praticar a nova metalinguagem, de forma natural, sem desvirtuar o objetivo da aula” (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 95).

Com isso, as próprias autoras criam uma celeuma em torno da questão das escolhas teórico-metodológicas apresentadas na obra, o que gera certa imprecisão quanto a uma postura epistemológica, sobretudo, sobre um trabalho com atividades metalinguísticas no ensino da Gramática. A respeito da metalinguagem, Franchi (2006, p. 98) lembra que ela exige “um trabalho inteligente de sistematização gramatical”, de descrição da linguagem em “um quadro nocional intuitivo ou teórico”, resultante de “uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e se tornou consciente”.

Mais extenso que os outros capítulos, o oitavo é destinado às noções de verbo, pessoa e tempo. Conforme as transcrições das práticas de sala de aula, observa-se que a professora inicia pelas noções de atividade (que representa um obstáculo para alguns estudantes), em seguida, concentra-se nas definições de pessoas do discurso (com ênfase em pronomes pessoais) e nas regras de concordância verbal. Durante essas práticas, dois aspectos são enfatizados pela professora: a ortografia (especialmente em relação ao uso do 'r' nas formas de infinitivo) e as diferenças entre as formas da língua padrão e as variedades não padrão. Numa terceira aula sobre verbo, a professora apresenta as noções de estado e hábito. E, por fim, a última questão a ser abordada é o tempo verbal, com as noções de presente, pretérito e futuro, todos no modo indicativo. A partir da leitura do capítulo, portanto, é possível identificar duas lacunas na proposta apresentada na obra: (1) ausência de práticas relacionadas aos verbos da terceira conjugação e (2) ausência de práticas relacionadas ao modo subjuntivo e ao imperativo. Esse aspecto evidencia uma escolha por parte das autoras, que, no entanto, não fica bem justificada ao longo da obra.

No nono capítulo, destinado ao estudo dos adjetivos, são abordados, através de experiências praticadas pela “professora na sala de aula”, os seguintes aspectos: (1) as noções de qualidade e relação; (2) a utilização do adjetivo para particularizar objetos e para opinar sobre objetos; (3) as categorias formais de número, gênero e grau e (4) a regra de concordância nominal da língua padrão. Para as autoras, importa que os alunos percebam que o adjetivo (assim como outros modificadores) deve concordar em gênero e em número, com o substantivo, o qual é o núcleo de unidade chamada sintagma nominal. Mais uma vez, são utilizadas transcrições de uma aula: nesse capítulo, para mostrar a abordagem escolhida pela professora para revisar as classes gramaticais e apresentar a classe dos adjetivos. Também é feita a transcrição de textos utilizados na sala de aula e de produções textuais dos estudantes. Merece destaque o fato de que, através de relatos de exercícios, mostra-se como a “professora em sala de aula” tratou de conceitos como os de adjetivos e locuções adjetivas: “a diferença que a Gramática Tradicional faz entre adjetivos e locuções adjetivas não interessa porque a função de ambos é semelhante: ambos particularizam, caracterizam o objeto referido pelo substantivo no sintagma nominal” (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 134). Também merece destaque a estratégia utilizada para mostrar o adjetivo como um elemento capaz de apresentar opiniões na argumentação: com leitura e análise de textos publicitários foi possível mostrar como são construídas estratégias para seduzir o ouvinte ou o leitor.

Sem a mesma quantidade de exemplos de práticas pedagógicas das seções anteriores, o décimo capítulo – destinado às noções de sujeito e predicado – apresenta a satisfação da “professora em sala de aula” com o fato de que os estudantes não tiveram grande dificuldade para identificar o sujeito como agente da ação ou para identificar a concordância do sujeito com o verbo. De forma sucinta, diz-se que o aluno, ao final do ano letivo, pode “refletir sobre os usos da linguagem em textos de diversos gêneros: pode se perguntar, e responder, por que não ficamos sabendo quem são os sujeitos de tantas ações que aparecem em notícias do jornal” (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 146), mas isso não é

detalhado na obra. Na verdade, esse capítulo possui um caráter de reforço da tese que fundamenta a obra: a reafirmação da identidade do professor de Gramática da LP.

Gostaríamos de pensar que com este esforço de legitimação do ensino da gramática estamos contribuindo para a liberação do professor da ‘culpa’ e da ‘vergonha’ de trabalhar gramática (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 150)

Em vez de negar a pertinência da prática de ensino de gramática, ficando à deriva porque não se sabe como transformar o conhecimento teórico em conhecimento didático-pedagógico (um trabalho que, aliás, não cabe ao professor), afirmamos a importância de o professor fazer o que sabe fazer, ensinar elementos da Gramática Tradicional, ao mesmo tempo em que aprende a brincar com a língua, a aceitar a mudança e a evitar proibições arcaicas sobre o que é a língua e o que pode ou não pode ser dito, a prestar atenção às intuições do aluno, tentando recuperar as suas. (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2012, p. 151)

Nessa segunda citação, em especial, observa-se uma fragilidade na argumentação das autoras: por que não cabe ao professor a tarefa de transformar o conhecimento teórico em conhecimento didático-pedagógico? Mais uma vez, pode-se rebater essa postura, à luz das reflexões de Antunes (2003; 2007; 2014); Britto (1997); Faraco; Castro (2000), Faraco (2006), Franchi (2006), Geraldini (1997; 2006; 2012), Neves (2002; 2005; 2010a; 2010b), Possenti (1996), entre outros, que reforçam a tese de que o ensino de Gramática, pressupõe um trabalho efetivo do professor com a natureza funcional e reflexiva da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios sobre o ensino de Gramática na Educação Básica ocupam lugar de destaque nas discussões de diversos especialistas da área, que, amparados pelo grande leque de arsenal teórico de que dispõem as ciências da linguagem, têm tentado desenvolver reflexões, críticas, apontamentos e, sobretudo, possíveis alternativas teórico-metodológicas e aplicadas às circunstâncias de ensino. É a partir desse lugar consolidado na literatura educacional, que o livro *“Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes”*, de Angela B. Kleiman e Cida Sepúlveda, circula no mercado editorial, desde ano 2012, ano de sua 1ª edição.

As autoras, desde a exposição de motivos da obra, aprofundam uma proposta de abordagem funcionalista e dialógica da linguagem, que aproxime o contexto, muitas vezes, abstrato e obscuro da metalinguagem gramatical à prática de “principiantes”, aqui entendidos, como professores em início de carreira, ou mesmo professores com longa estrada no campo educacional, uma vez que as

questões no campo da linguagem, não são fixas, mas situadas na dimensão dos contextos históricos, políticos, ideológicos e sociais em vigência. No entanto, a análise aqui empreendida identificou apenas uma proposta de ‘boa-fé’ das autoras, uma tentativa válida, mas com várias lacunas sobre o modo como abordar a questão gramatical.

A partir de questões como: (1) usar ou não nomenclaturas técnicas do campo gramatical; (2) o uso do texto para explicar categorias ou classes gramaticais; (3) as motivações para assumir a docência na área de LP; (4) a sugestão de atividades; (5) a natureza da especificidade do trabalho com gramática; (6) a aplicação efetiva de uma abordagem funcionalista e dialógica, entre outros pontos, pode-se dizer que a obra não apresenta ‘respostas’ ou ‘alternativas’ que supram as necessidades dos que se propõem ao ensino escolar da ampliação das capacidades comunicativas dos sujeitos que utilizam a língua materna. Desse modo, a obra se enquadra apenas no rol de trabalhos, que “raramente vão além de fornecer alguns exemplos do que poderia ser feito” (FARACO, 2017, p. 20), deixando, portanto, a cargo dos professores, ampliar e expandir essas propostas.

Um dos fatores principais que enfraquece a proposta apresentada pelas autoras é não especificar melhor o contexto e o período em que os dados foram gerados. Ainda que bastante ilustrativas e relevantes para o professor, as exemplificações, as transcrições de diálogos de sala de aula, na grande maioria das vezes, ficam relativamente ‘soltas’, dissociadas de um contexto. E, tendo em vista, a consciência de que a língua é situada em contextos, esse aspecto, carece de uma atenção mais rigorosa, que valorize a instância da situação de enunciação.

Ainda assim, feitas as ressalvas possíveis, apontadas as críticas e as lacunas a que essa análise se atreveu, acredita-se que elas não invalidam ou desmerecem a proposta das autoras. Muito pelo contrário, reconhece-se, em Angela B. Kleiman e Cida Sepulveda, um grande mérito, por apresentarem um olhar a mais sobre o ensino de Gramática na escola. As possíveis brechas aqui expostas são também inquietações e reflexões oriundas das experiências dos autores deste texto, que, em processo contínuo de formação, buscam apropriar-se do discurso científico-acadêmico, de caráter didático-pedagógico, de maneira crítica e com um olhar qualitativo ao campo de pesquisa e prática educacional em que se inserem.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. A terminologia da gramática tradicional retomada em estudos descritivos atuais. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Marcia Candeia (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012. p. 85-116.

BORGES NETO, José. *História da gramática*. Curitiba, 2018 (no prelo).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: ALB, 1997.

CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. São Paulo: Parábola, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de Língua Portuguesa. *Revista Construtora*, ano III, nº 1, p. 5-12, 1975.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? *Calidoscópio*, São Leopoldo (RS), Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983>. Acesso em: 11 set. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 19, volume 2, p. 11-26, Jul.-Dez., 2017.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, Carlos *et al.* *Mas o que é mesmo 'gramática'?* Organização Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GONÇALVES, Bruna Angélica. *Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?* 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: UDUFU, 2006. p. 25-50.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010b.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 11. ed. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-161.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da Gramática no 1º e 2º grau*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Para citar este artigo

LIMA, Francisco Renato; CERQUEIRA, Antônio Aílton Ferreira de. O ensino de gramática da língua portuguesa na Educação Básica: perspectivas de aplicação didático-pedagógica da obra *Oficina de gramática: metalinguística para principiantes*, de Angela B. Kleiman e Cida Sepulveda. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 9, n. 3, p. 820-839, set.-dez. 2020.

Os autores

Francisco Renato Lima é mestre em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é Professor Substituto, Classe Auxiliar, Nível - I, da UFPI. Professor Substituto da Universidade Estadual do

Maranhão (UEMA). Professor de Leitura e Produção de Texto (Redação) do Ensino Fundamental e Médio do Colégio São Francisco de Sales, Diocesano, da Rede Jesuíta de Educação e do Educandário Santa Maria Goretti (ESMG). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI), atuando no curso de Licenciatura em Computação.

Antônio Aílton Ferreira de Cerqueira possui Mestrado em Letras (2008) pela Universidade Federal do Piauí, Especialização em Imagem e Publicidade (2004), Licenciatura Plena em Letras (2000) e Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo (2000) pela mesma universidade. Atualmente é jornalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e professor de Língua Portuguesa (Ensino Médio). Tem experiência na área de Linguagem e Comunicação, com ênfase em Teorias da Comunicação e Semiótica, atuando principalmente em estudos linguísticos, de jornalismo, e publicidade e propaganda.