

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR EM SERVIÇO

Silvio Nunes da Silva Júnior *

Eliane Bezerra da Silva **

Fernando Augusto de Lima Oliveira ***

Resumo: Este estudo propõe uma reflexão sobre o ensino de gramática na sala de aula de língua portuguesa, tendo a finalidade de analisar como este tema se apresenta no discurso escrito por professores de língua portuguesa em serviço. O aparato metodológico se insere na pesquisa qualitativa, principalmente pelo seu caráter interpretativo, que permite que se analisem diversas questões saindo de uma zona de neutralidade. Os dados coletados se caracterizam por narrativas autobiográficas produzidas por 2 (duas) professoras de língua portuguesa que atuam em escolas de esfera pública em Alagoas. Os pesquisadores solicitaram que os professores relatassem desde as suas escolhas pela docência até chegar ao tratamento da gramática e da literatura em suas atividades profissionais e se, com o passar dos anos, houve alguma mudança em seus modos de tratar estes eixos no ensino e aprendizagem. Os principais resultados apontam para a necessidade de uma formação de professor que focalize nas relações entre teoria e prática pedagógica no ensino de língua portuguesa, assim como propõem alguns documentos oficiais. Cabe destacar, ainda, que as professoras colaboradoras deste estudo apresentaram uma pertinente criticidade sobre os temas abordados, o que, na conjuntura educacional atual, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas interacionais de ensino, em que possam articular a linguagem com as práticas sociais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Teoria. Práticas de Ensino.

THE TEACHING OF GRAMMAR IN THE TEACHER'S PERSPECTIVE IN SERVICE

Abstract: This study proposes a reflection on the teaching of grammar in the Portuguese language classroom, with the purpose of analyzing how this theme is presented in the speech written by Portuguese language teachers in service. The methodological apparatus is inserted in the qualitative research, mainly by its interpretative character, that allows to analyze diverse questions coming from a zone of neutrality. The collected data are characterized by autobiographical narratives produced by 2 (two) Portuguese language teachers who work in public schools in Alagoas. The researchers asked teachers to report from their choice of teaching to the treatment of grammar and literature in their professional activities and whether, over the years, there has been some change in their ways of addressing these axes in teaching and learning. The main results point to the need for a teacher training that focuses on the relations between theory and pedagogical practice in teaching Portuguese as well as proposing some official documents. It should also be noted that the teachers collaborating in this study presented a significant critical skill that can contribute to a large scale for the establishment of teaching practices that articulate work with language and social practices.

Keywords: Portuguese language. Theory. Teaching Practices.

Introdução

Este estudo propõe uma reflexão sobre o ensino de gramática na sala de aula de língua portuguesa, tendo a finalidade de analisar como este tema se apresenta no discurso escrito por professores de língua portuguesa em serviço em contextos de ensino básico público do estado de Alagoas.

Em escolas públicas e privadas do Brasil, encontramos, enquanto professores, diversas divergências entre as concepções de linguagem e, por consequência, de ensino e aprendizagem nos discursos de variados professores de língua portuguesa. Alguns alegam que levar os estudos linguísticos para a atuação profissional é nadar contra a corrente (o livro didático), enquanto outros frisam que o estudo gramatical é a alternativa mais plausível para se ensinar a língua. Existem, também, os que compreendem a necessidade em se articular a linguagem com as práticas sociais, porém encontram dificuldades para implementar essas práticas no ensino e aprendizagem, justamente pela ausência de formação que os entregue subsídios suficientes para sair do tradicional.

Considerando a nossa finalidade com o presente estudo, buscamos dar conta dela a partir de reflexões comportadas em 3 (três) tópicos de discussão. O primeiro discute sobre linguagem e ensino; o segundo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa; e, por fim, o terceiro destaca a análise dos dados coletados, intercalando o discurso das professoras colaboradoras com algumas considerações teóricas relacionadas às discussões apresentadas no aporte teórico do trabalho.

Linguagem e ensino

Há algumas décadas, o tema *Linguagem e ensino* vem sendo um ponto importante para o debate sobre o ensino e a formação do professor de língua portuguesa e estrangeira. A partir da denominação de uma concepção de linguagem, o professor de língua portuguesa¹ terá subsídios suficientes para observar o ensino e aprendizagem de maneira mais sensível e articuladora. Tais subsídios alertam o professor para uma necessária inscrição, no ensino, de objetos de ensino que ultrapassem os limites do trabalho com a gramática normativa em sala de aula. Assim:

(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

Muitas das práticas de ensino consideradas tradicionais (ou tradicionalistas) possuem uma raiz histórica bastante sólida, a qual advém dos postulados de Ferdinand Saussure (2006 [1916]) trazidos pelo Curso de Linguística Geral. A instauração do estruturalismo linguístico e, por consequência, a fundação da linguística moderna, ditaram uma concepção homogênea e abstrata de língua. Não muito distante, Chomsky (1998 [1954]), no Gerativismo, trouxe a teoria da gramática internalizada, o que insere a sua abordagem, também, no chamado formalismo russo, do qual Saussure fez parte.

Em seguida, com críticas fortes à obra saussuriana, Labov (2008 [1972]), na Sociolinguística, apresentou um novo meio de compreender a língua e a linguagem em uma perspectiva ampla que, diferente de Saussure, considerou a fala como parte essencial para o estudo da língua, e que é necessário que se detenham olhares para os contextos sociais dos falantes, no intuito de observar como os aspectos socioculturais implicam na construção das variações linguísticas.

Retomando a discussão anterior sobre a língua como sistema abstrato de signos (SAUSSURE, 2006 [1916]), tal teoria atribuiu espaço para que as línguas desenvolvessem os seus próprios padrões normativos, isto é, as gramáticas, e elas, a partir da fundação da Linguística Aplicada², em meados de 1940, começaram a nortear grande parte das práticas de ensino de línguas em todo o território mundial.

Com isso, o ensino da língua portuguesa no Brasil esteve e insiste em continuar preso a todas as diretrizes atribuídas pelas normas gramaticais, impondo para a escola a responsabilidade em direcionar o processo de ensino e aprendizagem a esta perspectiva de ensino, com o objetivo de formar cidadãos capazes de utilizar a gramática apenas para o desenvolvimento de práticas escolares.

No entanto, estudos como os de Bagno (2007), que se inserem na chamada Sociolinguística Educacional, dando prosseguimento às teorias sociolinguísticas de Labov, colocam em pauta a grande contribuição da oralidade para o desenvolvimento da competência do aluno, ou seja, de uma competência comunicativa, a qual acata as duas principais modalidades de linguagem existentes (oralidade e escrita). Além disso, a proposta de competência comunicativa vai além e adensa, também, na importância em se trabalhar com as variações linguísticas no ensino da língua portuguesa, aproveitando, para tanto, os conhecimentos com os quais os alunos chegam à escola.

As considerações de Castilho, gramático e linguista da língua portuguesa, nos fazem refletir sobre a importância de um possível resgate sociocultural em relação ao ensino de língua portuguesa:

[...] um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas. (CASTILHO, 2000, p. 12).

Castilho (2000) problematiza a questão do ensino totalmente pautado em normas se detendo na estrutura da língua, pois o aluno, nesse tipo de abordagem, não vai conseguir compreender a finalidade social do ensino de língua portuguesa. A não compreensão dele acarretará na ausência do interesse em aprender determinadas normas gramaticais que irão ser explanadas somente nas atividades escolares. Sob essa ótica, destacamos o papel do professor nesse processo, uma vez que, com a instrução correta, é esse sujeito que pode reverter um possível quadro de distanciamento entre linguagem e sociedade no ensino e aprendizagem.

Não é o nosso intuito, aqui, encaminhar a ideia de que a escola deve seguir restritamente os estudos da sociolinguística, mas sim, de que é necessária a inscrição de uma formação contínua que articule teoria e prática na constituição do ensino, tanto na escola pública como na privada. Ressaltamos, ainda nessa perspectiva, que a escola carrega uma infinidade de culturas, e que, com elas, a linguagem pode ser mais bem trabalhada articulando o essencial conhecimento gramatical às práticas de linguagem dos alunos que não se limitam ao âmbito escolar.

Zozzoli (2015), na nota introdutória de seu estudo sobre os conhecimentos linguístico-discursivos no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, destaca um discurso específico com o qual a autora já teve contato por diversas vezes:

“Professora, corrigir é preconceituoso?” Essa pergunta, feita de diversas maneiras e em diferentes situações por estudantes de Letras e por professores de língua portuguesa em formação, me leva a considerar que ainda há muitos questionamentos a respeito do trabalho com os conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua. (ZOZZOLI, 2015, p. 40).

Com isso, fica evidente a importância em dedicar o ensino de língua portuguesa não somente ao conhecimento resumido à estrutura da língua, e que existe a relevância em se observar como o linguístico pode se articular com a produção discursiva do aluno. Fica claro, dessa forma, que as teorias servem como um amparo para a prática pedagógica do professor, pois, por muitas vezes, pode ser questionado sobre como se abordariam determinadas teorias linguísticas para alunos de educação básica.

A nosso ver, com as discussões trazidas até este momento, existem variados meios de relacionar teoria e prática de ensino de língua portuguesa na escola de educação básica, visto que muitos são os subsídios dados por correntes como a Sociolinguística, por exemplo. Esperamos que as nossas posições não levem ao entendimento de que ensinar gramática na escola é desnecessário, mas que, articulada com outros eixos importantes para o ensino de língua portuguesa, ela pode ser mais bem ensinada e, por consequência, mais bem aprendida. Em concordância com Bagno (1999), esperamos “[...] que essas boas novas desçam das altas esferas governamentais e se propaguem pelas salas de aula de todo o país!” (BAGNO, 1999, p. 19).

Metodologia

No plano qualitativo, utilizaremos o método semiestruturado de entrevista, conforme Oliveira (2010). As narrativas autobiográficas coletadas serão dialogadas com as vozes de teóricos que discutem os temas explanados em nosso aparato teórico, tomando, dessa maneira, a característica interpretativista que se insere na pesquisa qualitativa. Por questões éticas, denominaremos de Kris e Célia³ as nossas colaboradoras, as quais apresentaremos brevemente a seguir:

Kris: licenciada em Letras: Português/Inglês e especialista em Língua Portuguesa. Atua na rede pública há 16 anos, trabalhando com as séries finais do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa.

Célia: licenciada em Letras: Português e especialista em literatura brasileira. Atua na rede pública há pouco tempo e ministra aulas de literatura e redação no ensino médio, principalmente nos segundos e terceiros anos.

Análise de dados: o ensino de gramática versus o preconceito linguístico

Tratar do ensino de gramática normativa no ensino e na formação de professores de língua materna é extremamente relevante nos dias atuais, uma vez que as reflexões no meio acadêmico estão cada vez mais voltadas a estes aspectos que, para nós, são salutares para a melhor qualidade do ensino de língua portuguesa. Iniciamos a nossa análise com um fragmento da narrativa de Kris:

Durante todo o tempo que leciono, principalmente para as turmas do ensino fundamental I e II uma situação me intriga, o fato de ensinarmos a gramática normativa e apesar dos esforços dispensados, nossos alunos raramente a compreende, utiliza as regras com eficiência. (Kris, L. 28-33).

Para Possenti (1998), “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão [...]” (POSSENTI, 1998, p. 17), ou seja, o dever do professor é levar o padrão da língua para os alunos. Entretanto, como Kris destaca, raramente as regras gramaticais são compreendidas pelos alunos, gerando uma problemática negativa que acaba não atribuindo resultados para a prática do professor de língua portuguesa. De acordo com Borges Neto (2013), existem os conteúdos essenciais para o ensino de língua portuguesa, dentre eles está a gramática. Esses conteúdos “são aqueles que qualificam os indivíduos para a vida nas sociedades complexas, como o *letramento* e a *aritmética*” (BORGES NETO, 2013, p. 69, *grifos do autor*).

Possenti (1998), explica que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...]. O domínio de uma língua, (...), é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 1998, p. 47). O autor entende por contextual um ensino dinâmico que se busque origens históricas, geográficas e sociais para se ensinar a gramática, bem como a produção textual etc.

Kris destaca que tanto na prática pedagógica como na sua formação inicial existia a inquietação em identificar como a gramática poderia se relacionar com outras questões:

[...] desenvolvi o TCC de minha graduação sobre um tema correlacionado a este e após muitas leituras e análises cheguei à conclusão que nosso sistema de ensino de língua materna foi estruturado de forma equivocada, ensinamos regras que quase nunca são utilizadas na prática, mesmo assim, a comunicação sempre existiu, por isso, nossos alunos acabam classificando as normas gramaticais como algo desnecessário e chato. (Kris, L. 34-42).

Não são atuais os questionamentos de professores de língua portuguesa sobre a finalidade em se ensinar a gramática na escola. De modo mais abrangente, os questionamentos adensam no plano das múltiplas abordagens necessárias para a prática de ensino de língua portuguesa, uma vez a carga horária da disciplina e outras precariedades ainda se tornam empecilhos para que exista uma atenção igualitária para os objetos de ensino, ou seja, a dificuldade está pautada no tempo dedicado a uma abordagem em comparação à outra.

Possenti (1998) sugere a concepção de que “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas.” (POSSENTI, 1998, p. 30). É preciso pensar, corroborando com Cunha (1985) e Almeida (1971), que a abordagem gramatical precisa partir do princípio da valorização da língua nacional. Se a língua nacional, neste caso, a língua portuguesa, não for valorizada em suas diferentes variações, acaba ocasionando em práticas que, segundo Bagno (1999), remetem à questão do preconceito linguístico.

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola – gramática - dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada”, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 1999, p. 40).

Os julgamentos de que Bagno (1999) trata são recorrentes nas falas de muitos usuários da variação padrão da língua portuguesa. Tal fato advém de uma cultura de desconhecimento da história da língua portuguesa. Assim, uma formação que pudesse explicar que a norma padrão da língua, com maior prestígio social, não passa de uma variação linguística mais valorizada do que as demais poderia caminhar contra o preconceito linguístico, demonstrando que as variações linguísticas precisam e podem ser tratadas no ensino e aprendizagem.

Célia nos apresenta uma realidade um pouco diferente no que diz respeito ao ensino de gramática na escola:

No período da Graduação, na década de 90, tive uma formação basicamente centrada na Gramática, o que me fez pensar algumas vezes que essa era a única obrigação do professor de língua portuguesa, mas com o passar dos anos

pude perceber no decorrer de pequenos cursos de formação, que a realidade não é bem essa. (Célia, L. 16-22).

Nas considerações de Célia encontramos uma realidade diferente da de Kris. A formação acadêmica em Letras impactou diferentemente nas identidades das colaboradoras. É interessante mencionar que os principais estudos que defendiam o ensino de gramática como obrigatoriedade foram publicados nas décadas de 1970, 1980 e começo da década de 1990, período em que Célia, segundo a sua narrativa, cursou a graduação; além de que a linguística, em seus variados campos teóricos, só chegou a graduação em Letras na década de 1980, época em que, aos poucos, as universidades, faculdades e centros universitários estavam empregando ainda em baixa escala essas reflexões.

Devido a um possível atraso nas abordagens linguísticas na universidade, Bastos (1995) assinala que o ensino de Língua Portuguesa está situado em um caos teórico.

A partir desse caos, os professores ou permanecem rigidamente ligados ao ensino de língua portuguesa, através da gramática tradicional, exigindo do aluno um saber gramatical profundo, ou desligam-se da descrição e normatização da língua atribuindo aos alunos uma liberdade total de escolha de construções de orações, períodos, parágrafos, textos, desconsiderando a falta de conhecimento/repertório dos mesmos, que, por não terem consciência das variações existentes, mostram-se incapazes de “escolher”, continuando, portanto, com os usos lingüísticos de sua comunidade, tanto na fala quanto na escrita, sem a possibilidade de organizar um texto mais adequado aos objetivos e situação de sua produção. (BAGNOS, 1995, p. 41).

O caos teórico representa o que Guedes (2006) denomina por crise de identidade. Nesse processo, os professores, de tanto se questionarem sobre quais as teorias necessárias para a prática pedagógica no ensino de língua portuguesa, acabam voltando ao passado e efetivando o tradicional por não terem conhecimento de como e por onde se desenvolvem as inovações que são mencionadas pela teoria linguística.

A falta de formação suficiente acarreta em consequências graves para a prática do professor, assim como alerta Vasconcelos (2006):

[...] pela falta de preparo para o exercício profissional, muitas vezes tem-se professores, que, por serem despreparados, têm dificuldades,

ao exercerem em sua completude seu papel profissional, de exercê-lo por inteiro, enfraquecendo sua imagem e, por inadequado exercício de sua autoridade, se perdem em sua relação com seus alunos. (VASCONCELOS, 2006, p. 48).

Instituições públicas e privadas do Brasil ofertam alguns cursos de formação continuada para os professores. No entanto, a problemática mais frequente diz respeito a não articulação da teoria com a prática de ensino. Os formadores, diante do curto período de tempo, acabam distribuindo muitas informações/teorias, deixando a parte prática um tanto de lado. Os professores chegam e saem da mesma forma, sem nenhum subsídio concreto.

Concordamos que:

[...] cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias lingüísticas e a sua aplicação na prática. (NEVES, 2003, p. 17).

Dialogando com a autora, consideramos que é na formação inicial que os professores de língua portuguesa devem aprender a utilizar as teorias lingüísticas em sala de aula, possibilitando um ensino democrático e, ao mesmo tempo, seguro, para que os alunos construam a aprendizagem significativa de maneira sólida e eficaz.

Na narrativa de Kris, levar o aluno a compreender a norma culta sem praticar o preconceito lingüístico “é um desafio muito delicado” (Kris, L. 45-46). A colaboradora, ao perceber tamanho do desinteresse dos alunos em aprender a gramática através de alarmantes resultados obtidos em suas práticas, encontra neste fato um dos maiores desafios da profissão. Neves (2003) discute o conhecimento lingüístico em uma perspectiva de iniciação da criança na escola:

[...] quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconomicocultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão”, quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente

na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar na competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação. (NEVES, 2003, p. 24-25).

Ao desmerecer ou julgar a variação linguística de uma criança, jovem ou adulto, o preconceito linguístico afetará não só a um único falante, mas a todo um grupo social. A escola, nesse sentido, deve ser o local em que os alunos possam compreender em quais contextos sociais é necessário o uso da norma padrão culta e em quais situações é possível que se utilizem as suas variações locais sem nenhum prejuízo.

Célia destaca, posteriormente, que conheceu o termo “preconceito linguístico” através de uma pesquisa.

Certa vez, pesquisando alguns conteúdos para o planejamento, tive conhecimento do que seria o preconceito linguístico, e vi que esse tipo de prática é muito prejudicial para o rendimento dos alunos; cheguei até a comentar essa questão com colegas professores. (Célia, L. 26-33).

É importante que todos os professores de língua portuguesa tenham conhecimento sobre as contribuições prejudiciais que a prática do preconceito linguístico traz para a formação do aluno. No século XIX, as discussões sobre o ensino de língua materna já eram centradas na necessidade de uma mudança. De acordo com Azeredo (2007), na “segunda metade do século XIX, e ao longo de todo o século XX, o debate sobre ensino de língua materna no Brasil refletiu, como não podia deixar de ser, um certo antagonismo entre corretas tradicionalistas e grupo progressistas.” (AZEREDO, 2007, p. 32).

No final do século XX foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa⁴ na Educação Básica, os quais visaram apresentar quais as competências do aluno e do professor; além de qual a concepção de linguagem em que o ensino de língua portuguesa precisava se inserir. Ao ser submetido ao ensino da língua portuguesa, o aluno deve ter “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Mesmo com uma possível concepção sociointeracionista de linguagem, o documento apresenta uma brecha alarmante em relação à formação do professor. Ao destacar os objetivos finais para a formação do aluno da educação básica, em momento algum os PCN de língua portuguesa mencionam a necessária formação do professor, o que já complementa as nossas posições já citadas.

Dessa maneira, inferimos que tanto os contextos de formação de professores como os documentos oficiais precisam ser repensados, pontuando a importância de uma formação de professor que dê conta de uma harmônica relação entre teoria e prática, o que, a nosso ver, acarretará em uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Considerações finais

Ensinar língua portuguesa no século XXI é, sem dúvidas, um constante desafio enfrentado por todos os professores de educação básica e superior. Nessa perspectiva, esta pesquisa veio estimular novas reflexões acerca do tratamento do ensino de gramática e demais questões referentes ao ensino de línguas na sociedade atual. A fundamentação teórica buscou retomar algumas das principais teorias que discutem sobre o ensino de língua portuguesa, enfatizando que essas bases são imprescindíveis para que um ensino crítico seja mais bem efetivado. As análises deixaram claro que tanto nós, pesquisadores, quando os professores de língua portuguesa de educação básica consideram a necessidade de uma formação mais eficiente perante aos desafios impostos aos mediadores de aprendizagem de língua portuguesa, ressaltando, principalmente, que a gramática é um importante veículo para o conhecimento sobre a língua, porém não é o único eixo obrigatório para a formação efetiva do alunado.

Notas

* Silvio Nunes da Silva Júnior é Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), bolsista CAPES, membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de línguas (UFAL/CNPq) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas – GENA (UNEAL/CNPq). E-mail: junnyornunes@hotmail.com

** Eliane Bezerra da Silva é doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), líder do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas - GENA (UNEAL/CNPq) e

membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de línguas (UFAL/CNPq). E-mail: linebarros21@gmail.com

*** Fernando Augusto de Lima Oliveira é Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) e líder do Grupo de Estudos em Análise e Descrição Linguística - GEADLin (UPE/CNPq). E-mail: fernando.oliveira@upe.br

¹ Mencionamos o de língua portuguesa por ser o nosso foco de discussão.

² Estamos tratando dos primeiros passos da Linguística Aplicada. É notório que a área percorreu um extenso período histórico de ressignificações e viradas teóricas e metodológicas.

³ Nomes fictícios.

⁴ Em 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram substituídos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Referências

ALMEIDA, N. M. **Gramática Metódica da língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1971.

AZEREDO, J. C. **Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BASTOS, N. M. O. B. **O papel do professor no ensino de língua portuguesa**. São Paulo: IP-PUCSP; Selinunte, 1995.

BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CASTILHO, A. T. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: UNB, 1998 [1954].

CUNHA, C. F. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: FAE, 1985.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, nº 4, p. 22-27 jan./jun. 2010.

POSSENTI, S. **Os Humores da Língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Autoridade docente no ensino superior**: discussão e encaminhamentos. Niterói, RJ: Intertexto, 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. **Revista Leia Escola**, v. 14, p. 40-50, 2015.

Recebido em: dezembro de 2017.

Aprovado em: junho de 2018.