

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.015)

PRÁTICAS DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: OS SABERES DOCENTES EM AÇÃO

Sirlene Barbosa de Souza

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, sirlene.souza@ufrpe.br;

Abda Alves Vieira de Souza

Professora Adjunta do Curso de Letras e Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE, abda.souza@upe.br;

RESUMO

O ensino da língua escrita na escola deve possibilitar ao indivíduo uma melhor comunicação, tanto oral como escrita, em diversas situações de uso, bem como o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria língua. Nessa conjuntura, o trabalho com a análise linguística deve acontecer de forma articulada ao ensino da leitura, da oralidade e da produção de textos, buscando-se, desse modo, superar uma tradição centrada na memorização de regras como um fim em si mesmo e o rompimento com a artificialidade quanto ao uso da linguagem na sala de aula. Assim, nesse estudo temos como objetivo refletir sobre a construção das práticas pedagógicas de duas professoras que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental, envolvendo atividades de produção textual e o ensino de alguns conteúdos pertencentes às práticas de análise linguística semiótica. Como discussão teórica, nos apoiamos nas ideias de autores contemporâneos que buscam refletir sobre o ensino da gramática e de produção de textos na escola e as metodologias adotadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Numa abordagem qualitativa a pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino das cidades do Recife e de Olinda/PE. Para

coletarmos os dados, realizamos observações participantes e entrevistas semiestruturadas, durante todo o processo investigativo, no interior das salas de aula. Os dados apontaram, os constantes movimentos e esforços das professoras de aproximar o ensino referente ao eixo da análise linguística daquilo que vem sendo apreendido a partir das mudanças/transições originadas nos anos 1980: o texto como objeto principal do ensino de língua e o ensino da análise linguística atrelado ao texto.

Palavras-chaves: Produção de textos. Ensino de análise linguística; Fabricação docente.

INTRODUÇÃO

PARA INICIAR A CONVERSA...

No Brasil, nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa na escola vem sofrendo reestruturações, passando por redefinições bastante marcantes quanto à sua concepção e objetivos. Tais mudanças têm ocorrido tanto no âmbito do saber acadêmico, como nos textos do saber, repercutindo nas prescrições para o tratamento da produção de textos e da análise linguística, configurando-se, ainda que de forma tímida, em novas propostas curriculares e, por conseguinte, influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica (SILVA, 2008).

Atualmente, pretende-se que o ensino do português se realize através de práticas de leitura e de produção de textos em situações o mais possivelmente reais e concretas de interlocução e através da prática de análise desses textos lidos e produzidos, ampliando os conhecimentos que o aluno já possui, conhecimentos esses vinculados às suas práticas linguísticas, culturais e sociais, vivenciadas dentro e fora da sala de aula (BATISTA, 1991; LEDUR, 1996; TRAVAGLIA, 1999 & GERALDI, 2003).

Uma vez que compartilhamos da ideia de que o ensino da língua deve possibilitar ao indivíduo uma melhor comunicação tanto oral como através da escrita em diversas situações de uso e o desenvolvimento da capacidade do usuário de refletir sobre a própria língua, entendemos que o trabalho com os eixos de ensino da Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística) devem acontecer de forma articulada, a fim de superar uma tradição de ensino centrada nos aspectos gramaticais, ou seja, na memorização de regras como um fim em si mesmo (GERALDI 2003a). Desse modo, as práticas de ensino devem ter como principal objetivo o rompimento com a artificialidade quanto ao uso da linguagem que se instaura na sala de aula, oportunizando assim, a aquisição e o domínio efetivo da língua padrão tanto na modalidade oral como escrita.

Em relação ao trabalho de produção de textos na escola – antes denominada redação – compreendeu-se que o seu objetivo deve ser o de desenvolver no aluno uma competência discursiva,

marcada por um bom domínio da modalidade escrita sem, no entanto, criar situações artificializadas possibilitando o usuário da língua utilizar os recursos linguísticos que julga mais apropriados para a manifestação verbal, aqueles que melhor atendam aos seus objetivos.

Dentro desse contexto, buscamos refletir sobre a construção das práticas pedagógicas de duas professoras que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental, envolvendo atividades de produção textual e o ensino de alguns conteúdos pertencentes às práticas de análise linguística semiótica, conforme preconiza a BNCC (2018).

Entre o ensino de gramática e as práticas de análise linguística

O trabalho com a gramática normativa/prescritiva, objeto de ensino da Língua Portuguesa na maioria das escolas brasileiras, tem sido um assunto de grande polêmica e tem dividido opiniões, sobretudo de professores, quanto à importância/validação do seu ensino para a formação de leitores/escritores proficientes.

Sabe-se que hoje, o principal objetivo do ensino de língua materna é o desenvolvimento da capacidade de comunicação tanto oral como escrita do usuário de uma língua que ele mesmo já domina, no entanto, o que se vê nas escolas ano após ano, é que ela tem se preocupado em ensinar a forma "correta" de falar e escrever e busca fazer isso através de regras e exemplos tidos como bons para serem imitados na expressão do pensamento (LEDUR, 1996). Desse modo, o objetivo do ensino de língua materna era cumprir um programa pré-estabelecido, mas que não leva em conta as dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo nem o uso efetivo da língua numa situação de interação verbal.

Mesmo em face dessas questões, não é lícito afirmar que a gramática não deve ser ensinada; na verdade, temos que nos perguntar sobre "para que e como ensiná-la". Mendonça (2006) corroborando com Geraldi (2003) pontua que o termo análise linguística "surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua" (p.205).

Assim, corroborando com a autora supracitada, esse autor esclarece que a análise linguística seria ao lado da leitura e da produção de textos, a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua, considerada esta como uma produção discursiva.

Vale salientar que, no ensino da análise linguística, o trabalho com a gramática normativa não está descartado, pelo contrário. Porém, não se constitui como seu objeto de ensino, está sim, englobada no ensino assim como outros aspectos, mas num paradigma diferente, já que os objetivos a serem alcançados são outros.

Levando em consideração que as crianças, antes mesmo de frequentarem a escola, já fazem uso da gramática e o falante usa as regras gramaticais, mesmo sem saber identificá-las, pois é capaz de operacionalizá-las ou pensar sobre elas, além de derivarem regularidades presentes no sistema gramatical, o ensino da gramática tradicional perde completamente a sua relevância (MURRIE, 1994). Partindo do pressuposto, de que o estudo puro e simples da gramática não é condição para a formação de leitores e escritores competentes, conclui-se que a aquisição da linguagem e a organização do discurso se darão a partir da vivência de diferentes práticas simbólicas. Para Ledur (1996) é mergulhada no texto que a criança naturalmente conhecerá a gramática; é com criatividade que o professor fará com que o aluno encontre na leitura e na prática do texto escrito o prazer de aprender e dominar o idioma.

Conforme o autor referendado, Geraldini (2003) e Travaglia (1999), a transformação do ensino da língua materna, no sentido de um trabalho que possibilite ao aluno apropriar-se dos recursos expressivos da língua de forma reflexiva, significativa e contextualizada, não é uma tarefa simples, mas possível e fundamental para a formação de escritores proficientes.

Produção de textos: construção de significado(s) e condições de produção

Até a década de 1970, as práticas de leitura e escrita consistiam no uso e na produção de textos curtos, construídos com as famílias silábicas. Tratava-se de textos vazios de significação, na maioria das vezes um amontoado de frases, enfim, textos que não

existiam fora do ambiente escolar. Com isso, passava-se aos alunos a ideia de que “ler e escrever não tem função fora da escola”. As crianças não viam praticidade ou utilidade nesses atos e o trabalho com a leitura e a escrita centrava-se unicamente na codificação e decodificação de palavras e frases.

Apesar de nos anos 1980, com a virada pragmática no ensino de Língua Portuguesa, o texto vir a se tornar o objeto de estudo dessa disciplina, o que se tem assistido ao longo dos anos, na maior parte das escolas brasileiras, é que o trabalho com o texto tem se constituído como “gancho” pra se trabalhar aspectos gramaticais e não como condição de produção de sentidos. Sobre esse fato, Mendonça (2006) aponta que alguns professores, ao afirmarem trabalhar com a gramática de forma contextualizada, parecem estar, na verdade, mascarando uma prática de análise morfosintática de palavras, expressões ou períodos abordados a partir do texto, ou seja, o trabalho com a texto parece estar servindo de pretexto para o trabalho da análise da gramática tradicional. Dessa forma, as práticas de produção de texto têm servido para avaliar as competências linguística dos alunos, quase que exclusivamente, quanto aos aspectos gramaticais, sem levar em consideração o objetivo fundamental dessa prática, que é o de formar escritores competentes, que façam uso da escrita para interagir nos diversos contextos em que ela está inserida.

É necessário, portanto, desde as séries iniciais, conscientizar o aprendiz de que o ato de escrever pressupõe, segundo Geraldini (2003) a existência de cinco aspectos a serem considerados: *ter o que dizer; ter motivos para dizer o que se tem que dizer; ter um interlocutor; constituir-se como interlocutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e escolher as estratégias certas para realizar estas ações.* De posse dessas informações, o aluno-escritor terá mais condições de elaborar melhor um texto.

Ao dar início ao processo de produção de um texto se faz necessário entender que ele é uma unidade de linguagem em uso, isto é, que escrever é o ato de produzir textos em uma situação real de comunicação. Para formar um escritor competente é preciso apostar numa proposta educativa com base no diálogo, na formação de cidadãos que tenham liberdade para ler, escrever e interpretar o mundo, para refletir e criticar a realidade. Ao entrar

na escola o aluno já apresenta uma enorme bagagem de conhecimentos prévios, e é utilizando esse saber extraescolar como ponto de partida que o professor o ajudará a ampliar seu potencial linguístico. Quanto mais as crianças convivem em ambientes letrados antes e depois de iniciar a educação formal, mais cedo elas se motivam para escrever. A vivência com diversos textos irá ajudá-las a conhecer e a interagir com diferentes tipos, possibilidades e manifestações da língua escrita.

Escrever é interagir. Geraldi (2003) afirma que interage aquele que tem o que dizer (sequência de afirmações em relação ao mundo que o cerca), a quem dizer (interlocutor real), o porquê e o para quê dizer (objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados). O aluno deve adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem, a fim de que possa resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a liberdade de uma participação no mundo letrado, para que possa assumir a sua própria palavra produzindo textos coerentes, coesos e eficazes.

Produção de textos e análise linguística: tecendo conexões

Ao iniciar o trabalho de produção de textos, é necessário compreender que a aprendizagem da língua não se faz rompendo com a oralidade do aluno. Segundo Nóbrega (2000), aprender a escrever é quase que aprender uma outra língua, já que a escrita não corresponde à fala de ninguém. A criança precisa conhecer as diferenças existentes entre a língua que ela fala e a língua escrita, é escrevendo que vai aprender a escrever, é participando de situações comunicativas a distância que construirá as representações de como escrever. É preciso, se ter em mente, ainda, que ao produzir um texto, esse processo não começa e termina com as primeiras e últimas palavras registradas - ele é decorrente de um curso de eventos cujas atividades antecedem a produção (desencadeamento) e vai além da produção escrita propriamente dita (repercussão).

Desse modo, faz-se necessário que o aluno conheça os elementos que caracterizam um texto, que fazem dele uma ocorrência linguística escrita ou falada, de qualquer extensão, dotada de uma unidade sócio comunicativa, semântica e formal (Costa Val, 1991).

Propor atividades que antecedam a produção do texto escrito possibilita ao aluno pensar, refletir, coletar informações sobre o tema proposto, sobre o gênero a ser produzido, a estética adequada ao texto que se pretende escrever... Tais atividades podem centrar-se, ainda, no diálogo, no levantamento dos conhecimentos prévios, na leitura, nos exercícios escritos, nas dramatizações, etc.

Outro fator imprescindível que oportuniza ao aluno refletir sobre a língua é o trabalho de revisão, reescritura e avaliação do texto. Muitas vezes o aluno costuma escrever seu texto sem ter feito um esboço, sem pensar sobre o que vai apresentar – contenta-se com uma única versão. É necessário que ele rascunhe o que está pensando, que perceba a “provisoriedade dos textos” e que reflita sobre o que está produzindo, analisando todo o processo de (re) escrita. A revisão de texto permite ainda ao produtor ver seu texto numa outra perspectiva uma vez que ao produzir inicialmente tem sua atividade reflexiva voltada para determinados aspectos que após serem revistos ele poderá centrar seus esforços em questões mais pertinentes ao plano textual discursivo, além de focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas para que reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia.

Segundo Rocha (1999), a reescritura de um texto oportuniza a criança a reelaborar concepções acerca da estrutura do texto, reescrevendo-o, ela pode analisá-lo e verificar se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas.

Acreditamos que as habilidades necessárias que devem adquirir o escritor são construídas ao longo do tempo, o aluno aprende a escrever, escrevendo sendo ensinado a fazê-lo. Através das práticas de leitura e de produção de textos ele terá condições reais de desenvolver seu potencial crítico-reflexivo, adquirindo novas formas de expressão e interação com seu interlocutor de maneira adequada e criativa; assim, um texto escrito é o resultado de um processo em que ocorreu a transformação de um significado em forma.

METODOLOGIA

Nesse estudo, investigamos as práticas de ensino de duas professoras que lecionavam em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer e refletir sobre a construção das suas práticas pedagógicas no tocante às atividades de produção textual e o ensino de alguns conteúdos pertencentes às práticas de análise linguística semiótica. Destacamos que a escolha por esses anos se deu porque, em se tratando do ensino da análise linguística, esse trabalho fica mais evidente nas séries mais avançadas, uma vez que, nas séries iniciais, o trabalho com a língua escrita encontra-se mais voltado para a aquisição da escrita, propriamente dita.

As observações das aulas das professoras ocorreram em duas escolas distintas, sendo uma delas, pertencente à rede de ensino municipal da cidade de Recife/PE e, a outra, à rede municipal de Olinda/PE. Foram realizadas um total de 12 observações na sala de aula da professora Elieci e 10 observações na classe da professora Ana, no período compreendido entre os meses de agosto a novembro de 2009.

Nesse estudo, optamos pela abordagem qualitativa por essa envolver a apreensão de dados descritivos, os quais são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, retratando, desse modo, a perspectiva dos sujeitos que dela participam (BOGDAN

BIKLEM, 1982). Também fizemos uso de alguns instrumentos de coleta de dados da etnografia da pesquisa escolar, etnografia essa que, desde o final da década de 1970, vem ganhando crescente aceitação na área de Educação. É importante destacar que, o termo “etnografia” ao adentrar no campo educacional, sofreu adaptações, o que o afastou um pouco, do sentido original adotado por antropólogos e sociólogos, obtendo assim, um sentido próprio (ANDRÉ, 2005).

Com o objetivo de conhecermos mais de perto a forma pela qual as professoras construíam as suas práticas de ensino e as atividades que propunham para o trabalho com a análise linguística e a produção de textos, fizemos a opção pela observação participante pelo fato de esta possibilitar “um contato pessoal e estreito do

pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26) e por estarem relacionadas “à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica” (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1999; p. 166).

Para tal, fizemos uso de gravação em áudio e de anotações no diário de campo. Durante a entrevista com as docentes, solicitávamos às mesmas que explicitassem as suas opções tanto em relação aos assuntos abordados e aos materiais e recursos didáticos utilizados como em relação às metodologias adotadas na condução das atividades.

Quem eram as professoras investigadas?

A professora Elieci¹ à época, lecionava em uma escola pertencente à rede municipal de Recife. Na ocasião da realização da coleta, a docente estava com 38 anos de idade e atuava como professora polivalente (pelo oitavo ano consecutivo) em turmas de 5º Ano nos turnos da manhã e da tarde, ambas na mesma escola, totalizando 40 horas semanais de regência. Por ocasião da entrevista, ela nos informou que estava no exercício do magistério desde 1997 e que havia cursado o magistério na Escola Estadual de Olinda no período de 1992 a 1996, possuía licenciatura plena em Letras (curso iniciado em 1998 e concluído no ano de 2002).

A docente nos contou que a admiração que tinha desenvolvido por um de seus professores da disciplina de Língua Portuguesa a havia imensamente motivado e auxiliado na aprendizagem dos conteúdos gramaticais e que o estudo das regras e de seus usos era muito “desafiador”. Ainda segundo ela, foi a prática desenvolvida pelo seu antigo professor (embasada no ensino da gramática normativa) que lhe possibilitou o ingresso imediato na universidade.

A segunda professora investigada, Ana, no período da nossa coleta estava com 32 anos de idade e trabalhava como professora polivalente nas redes de ensino de Jaboatão dos Guararapes e de Olinda, ambas em Pernambuco. Na rede de Jaboatão, ela lecionava em uma turma de EJA no período noturno e na rede de Olinda, por

1 Salientamos que a explicitação dos nomes das professoras nesse trabalho foi uma opção das mesmas.

sua vez, ministrava aulas em uma turma do 5º Ano, no horário da tarde, perfazendo nas duas redes de ensino, um total de 40 horas de regência semanais.

A docente possuía uma experiência de 15 anos de regência em salas de aula, iniciada em 1995, todos eles exercidos no sistema municipal de ensino. Ana nos informou que havia concluído o magistério no ano de 1994, na Escola Estadual de Olinda e que já no ano seguinte, submeteu-se ao vestibular da UFPE, onde foi aprovada para cursar Pedagogia, curso esse, concluído no ano de 2000. No mesmo ano em que ingressou na universidade, a docente afirmou que se submeteu ao concurso público para professores da rede de ensino de Jaboatão dos Guararapes, que foi aprovada e deu início à sua carreira docente, conforme pontuamos anteriormente. Ana especializou-se em Gestão Escolar pela mesma instituição que fez sua graduação e concluiu o curso no ano de 2002. Sobre a sua opção pela formação acadêmica que possui, afirmou que suas escolhas se pautaram no desejo de se especializar na área que atuava.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, apresentaremos alguns resultados acerca dos dados por nós coletados. Buscaremos refletir sobre as atividades de produção de textos propostas pelas professoras em suas salas de aula e como estas se aproximavam/afastavam-se da proposta de um ensino articulado entre com o trabalho de análise e reflexão sobre a língua.

Com a intenção de conhecermos, analisarmos e refletirmos sobre as práticas de ensino desenvolvidas pelas docentes iniciaremos apresentando algumas colocações das docentes em relação às suas concepções de língua e ao trabalho com a língua portuguesa nas suas classes, como um todo e, sobre o ensino da análise linguística e produção textual, de forma particular.

O que pensavam e diziam as professoras?

Quando indagada quanto aos objetivos que possuía ao trabalhar Língua Portuguesa em sua sala de aula, a professora Elieci pontuou que o seu ensino deve ter como objetivo principal, levar os

alunos a ler e escrever corretamente e acrescentou que buscava trabalhar, principalmente, as regras gramaticais e a ortografia com seus alunos porque acreditava que o domínio de tais habilidades oportuniza o aluno a escrever bem e corretamente, condição essa, fundamental para que o indivíduo “sobreviva” no mercado de trabalho competitivo como o nosso.

“Acho que é indispensável ensinar as regras e a questão da ortografia aos alunos para que eles possam aprender a escrever certo. Numa redação pra conseguir uma vaga de emprego, né? Por exemplo... quem não sabe escrever certo, tem um bocado de erro... já tá desclassificado, né?”

Em relação ao ensino dos conteúdos gramaticais, ela declarou:

“É preciso trabalhar os aspectos da gramática para que os alunos saibam a forma adequada de se escrever. Hoje em dia existe uma discussão de que não se deve ensinar gramática, mas nos concursos públicos, nos vestibulares... ela é cobrada.e aí? Se os meninos não souberem?... Os meninos têm que saber pronome, verbo, plural... a questão da pontuação... essas coisas... Agora, o ensino da gramática deve acontecer de forma contextualizada... dentro do texto...”

A fala de Elieci parece confirmar a ideia de Batista (1991) de que a gramática normativa tem sido vista, ao longo dos anos, como a responsável por orientar as práticas linguísticas, com o objetivo de tornar mais eficaz a comunicação dos usuários tanto oralmente, como através da escrita.

A docente afirmou, ainda, acreditar no trabalho com a gramática de forma contextualizada, a partir do texto, no entanto, o que evidenciamos através de exemplos que a mesma apresentou sobre como fazia para trabalhar nessa perspectiva em sua sala de aula, podemos perceber que o texto parece estar servindo como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais, como aponta Mendonça (2006).

“Eu faço assim... por exemplo, eu trabalho o texto, faço a leitura, converso com eles (alunos), faço perguntas sobre a história, sobre o gênero, o autor, perguntas de compreensão e SÓ (pronuncia com bastante ênfase) depois é que eu trabalho a gramática... peço pra eles procurarem palavras com certo número de sílabas, classificarem algumas frases... se é afirmativa, negativa... aí aproveito pra trabalhar a pontuação... identificar se a concordância tá certa, circular os verbos... tudo dentro do texto e só depois que eu já trabalhei toda a parte de leitura e compreensão.”

No que concerne ao trabalho com a produção textual, Elieci explicitou que para propor esse tipo de atividade é necessário criar condições para que os alunos escrevam sobre o gênero e a temática que lhe for solicitado. A mestra, discorrendo sobre esse assunto, elencou que o trabalho com a escrita de textos começa antes e vai além da escrita propriamente dita.

“Quando a gente pede para o aluno escrever um texto, a gente tem que dar subsídio pra ele escrever... como é que ele vai falar de uma coisa que ele não sabe? Primeiro a gente trabalha um texto, faz leitura, discute e só depois é que pede para eles escreverem.”

Sobre a articulação entre o trabalho de produção de textos e análise linguística, a docente afirmou que após a escrita dos alunos, é possível trabalhar os aspectos gramaticais e a coerência do texto, levando os alunos a refletirem sobre o que escreveram e fazer os ajustes que forem necessários para a fluidez do mesmo. Vejamos, a seguir, como ela diz trabalhar nessa perspectiva, na sua sala de aula:

Pedir para as crianças fazerem texto é muito importante porque é nele que a gente pode ver se eles aprenderam direito, mas isso a gente faz analisando, pega o texto do próprio aluno pra poder trabalhar... Por exemplo, eu trabalho a gramática a partir do texto. Depois que os alunos terminam de escrever os textos, seleciono alguns deles para escrever no quadro, sem identificar a quem pertence. Aí, vou fazendo a correção junto com a classe... Observamos a ortografia, a pontuação, os parágrafos, os substantivos... se o plural das palavras tá correto, eu leio o texto do aluno que tá no quadro e os alunos mesmos já vão dizendo se tá faltando letra ou se tem alguma letra errada, se o artigo tá combinando ou não com a palavra... tudo aquilo que a gente viu de gramática pode ser trabalhado no texto... também observamos se o título está coerente com o que ele escreveu, se num foge da ideia do texto... essas coisas.

Como podemos perceber na fala da mestra, que, embora a mestra aborde outros aspectos que oportunizem o trabalho de análise e reflexão da língua, há um privilegiamento dos aspectos gramaticais. Diante da análise dos dados coletados na entrevista com a mestra, percebemos a tentativa da mestra em se aproximar da proposta atual para o trabalho articulado entre os eixos da língua, mais precisamente, entre o trabalho com a produção textual e a práticas de análise e reflexão da língua.

A professora Ana, por sua vez, ao apontar os seus objetivos para o trabalho com a língua materna na sala de aula, afirmou que sua pretensão era fazer com que os alunos percebessem a funcionalidade da língua e tivessem a oportunidade de conhecer e interagir com os diversos textos que circulam socialmente, a fim de estabelecer uma comunicação mais eficaz entre os seus usuários, nas mais diversas situações:

“A gente tem que pensar por que é que a língua existe, qual é a funcionalidade da Língua Portuguesa. Então o menino não está na escola só pra aprender o substantivo, o adjetivo [...]. Então a língua tem uma funcionalidade. Primeiro qual o meu objetivo para o ensino de Língua Portuguesa? É estabelecer uma comunicação entre as pessoas de uma forma geral... Para que os indivíduos possam se comunicar, interagir... Então é a linguagem oral e escrita, para que o indivíduo seja capaz de estabelecer essa comunicação nas mais diversas situações da vida. O que eu pretendo? Que os alunos conheçam os diversos textos sociais, né? E que possam interagir entre eles (indivíduos) de forma lida e de forma escrita, ou seja, tenha capacidade de conhecer, reconhecer e interagir com ele, tanto oralmente como por escrito, né? Assim, que eles saibam qual é a função daquele texto na vida deles. Saber como utilizar esses diversos textos nas situações do dia-a-dia.

As colocações da professora nos apontam que a concepção subjacente à sua prática de ensino parece estar baseada numa perspectiva sociointeracionista da língua. Ao expor suas intenções para o trabalho com a língua, percebemos que há em sua fala, uma preocupação em levar os seus alunos a interagir de modo eficiente nas diversas situações comunicativas vivenciadas no seu dia-a-dia, levando-os, desse modo, a compreender a função social da leitura e da escrita.

Em relação ao trabalho com o eixo da análise linguística na sala de aula, Ana declarou:

“A gramática tem que ser enfocada, porque quando a gente lê, quando a gente escreve, tem regra, tem norma... Eu parto do pressuposto de que o aluno sabendo a gramática vai escrever melhor e vai cometer menos erros ortográficos, então ele não vai só organizar esse texto melhor por escrito e oralmente, mas ele também vai ler melhor, escrever melhor e falar melhor. Eu acho que aprender as nomenclaturas e os conceitos vai surtir uma melhor compreensão dos textos orais e escritos”.

As colocações da mestra em relação à aprendizagem de nomenclaturas e conceitos dos aspectos gramaticais expressas no último trecho de sua fala parece refletir a tradição que se instaurou ao longo da história do ensino de língua em nossas instituições escolares: a preocupação da escola, ano após ano tem sido a de ensinar aos discentes a forma “correta” de falar e escrever, através de regras e exemplos tidos como bons para serem imitados na expressão do pensamento (LEDUR, 1996 e TRAVAGLIA, 1997).

No entanto, em outro momento da entrevista, a professora explicitou que as suas experiências enquanto docente demonstravam que a aprendizagem da gramática não garantia a formação de bons produtores de textos. Contrariando as afirmações que havia feito anteriormente, a docente disse acreditar que a formação de bons leitores e escritores de texto se dava através da prática, dito em outras palavras, a partir do exercício constante da leitura e da escrita de textos. Eis o trecho do seu depoimento, a seguir:

“Eu acho que a gramática devia ajudar a escrever mais e escrever melhor, mas a minha experiência tem mostrado que não, que necessariamente, assim, num tem essa coisa de causa-consequência: Então estuda muita gramática, sabe muita gramática, sabe escrever muito bem... eu acho que não tem essa relação de causa-efeito, não! Eu acho que não garante que os alunos serão bons leitores e bons escritores, não! A minha prática tem mostrado isso! Pra você escrever melhor e ler melhor, é um exercício constante. Se eu quero ler melhor, eu vou ter que tá lendo sempre, se eu quero escrever melhor, também tenho que tá escrevendo sempre. Na própria leitura eu vou tá aperfeiçoando tanto a leitura, como também aperfeiçoando a minha escrita.”

O fato de a mestra explicitar que em suas experiências docentes o ensino dos aspectos gramaticais não tem atendido ao objetivo de formar leitores e escritores proficientes, mas ainda assim investir nesse ensino, parece-nos ter uma estreita relação com a forma de conceber a língua de um conjunto de formadores de opinião que atuam no sentido de reforçar os valores de senso comum: “a escola ensina assim porque a sociedade exige – e a sociedade exige porque a escola ensina assim” (BRITTO. 1997; p. 185).

Uma análise mais ampla dos depoimentos das duas docentes nos leva a corroborar com as afirmações de Chartier (2007) de que os professores, ao falarem sobre o seu ofício, situam suas ações no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, em detrimento da avaliação objetiva das mesmas e/ou dos saberes teóricos.

O que as professoras faziam em suas salas de aula? As atividades propostas para o ensino da produção textual e análise e reflexão sobre a língua

Ao explorarem as questões relacionadas ao eixo da análise e reflexão sobre a língua articulada ao ensino de produção textual, Elieci e Ana buscavam conciliar em suas práticas os modelos de ensino tradicional da gramática e o estudo da língua através das práticas de análise linguística. Tais comportamentos evidenciam o momento de mudanças/transformações vivenciadas por elas em relação aos objetivos que possuíam para o trabalho com a língua e com a gramática, na escola.

Assim, observamos que ao trabalharem com diversos gêneros textuais, as professoras buscavam criar situações onde a reflexão acerca dos recursos linguísticos empregados nos textos pudesse ser suscitada, levando os aprendizes a perceberem os efeitos de sentido provocados pelos mesmos e sua importância na/apara a construção do sentido do texto. No tocante ao trabalho com a produção de textos, as docentes fizeram uso dos momentos de produção de textos para explorar alguns aspectos linguísticos, os quais se constituíram como ricas oportunidades para promover a reflexão sobre os aspectos da textualidade, oportunizando aos alunos em condições reais, o desenvolvimento do seu potencial crítico-reflexivo

e de adquirir novas formas de expressão e interação com seu interlocutor (GERALDI, 1997).

Percebemos na prática da professora Elieci, um cuidado em criar condições de produção antes, durante e após a escrita de textos: As estratégias utilizadas eram variadas e partiam sempre do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero trabalhado - estrutura, finalidade, funcionalidade, suporte textual, entre outros -, da temática a ser abordada, da exploração de aspectos referentes à textualidade - fatores pragmáticos, semânticos e formais (COSTA VAL, 1991) -, bem como das dinâmicas de revisão e refacção desses textos.

Vale salientar que ao sugerir atividades de escrita de textos, a mestra também procurou criar situações de circulação social para essas produções e de apresentar aos discentes, interlocutores outros para os seus textos que não fossem apenas o grupo de colegas de sua sala de aula ou ela mesma. Assim, fazendo uso dessas táticas, Elieci dava conta de discutir alguns elementos apresentados pelos alunos em seus textos, incitando-os a analisarem suas próprias escritas e refletirem sobre a forma mais adequada de apresentá-los aos seus leitores, através das práticas de revisão e refacção dos mesmos.

Consideramos que tal direcionamento se configura como uma rica oportunidade para, entre outras coisas, oportunizar aos alunos a percepção sobre a função social da escrita. Em relação à dinâmica de reescritura dos textos, Rocha (1999), explicita que tal atividade oportuniza a criança a reelaborar concepções acerca da sua estrutura, reescrevendo-o ela pode analisá-lo e verificar se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas, se o emprego dos recursos linguísticos está adequado, etc.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao fato de que nenhuma atividade de produção textual por ela proposta, aconteceu de forma isolada. Pelo contrário! Estas eram resultados de uma sequência de atividades que ela vinha propondo com um determinado gênero e/ou temática discutida. Vejamos a seguir, como Elieci conduziu uma dessas atividades em sua sala de aula:

- A professora **Elieci**, após a leitura e da exploração oral e escrita da história “Um passeio no passado”, separou os

alunos em grupos e entregou-lhes alguns folhetos informativos do DETRAN para que lessem e discutissem entre si, as informações neles contidos.

P: Agora dando continuidade ao nosso projeto do trânsito², nós vamos fazer uma atividade em grupo. Cada grupo vai receber um folheto informativo desse aqui. Então, cada um tem um título diferente, por exemplo, esse daqui tem: “Pequenos pedestres, grandes cuidados”. Então o que vocês vão fazer? Vão ler o que tem de informação nesse folheto, vão discutir com o seu grupo o que acham que de mais importante tem aqui que você pode repassar para a sua turma como orientação. Nós ouvimos aqui as duas histórias, a da cidade de Paraíso, num foi? E a viagem ao passado de Teco, né?

T: Fooooooooiiii!

P: Teco viajou no passado e fez essa comparação: como era o trânsito no passado e também a cidade de Paraíso com a cidade de Piração. Então para que esses folhetos? Para que a gente aprofunde mais os conhecimentos sobre como melhorar o comportamento no trânsito, e tem essas informações aqui, certo? Cada grupo vai receber um tipo diferente.

A: Tia, não entendi direito...

P: A atividade vai ser a seguinte: Vocês vão ler o texto, vão discutir com o seu grupo quais são as informações que vocês acham mais necessárias repassar para a turma, porque cada grupo depois, vai confeccionar um cartaz com essas informações e vai apresentar para a turma toda, entenderam? Vai repassar essas informações, de acordo com o tema do folheto que vocês estiverem trabalhando. Esse aqui, por exemplo, é “Pequenos pedestres, grandes cuidados”, já esse aqui é

2 A escola onde Elicei trabalhava estava envolvida em um projeto sobre a conscientização acerca dos cuidados no trânsito desenvolvido pelo DETRAN em parceria com algumas escolas da rede municipal de Recife.

“Necessidades especiais merece atenção especial”. Então você vai ver as informações que tem aqui e vai tentar repassar para o cartaz e, em outro momento, você vai apresentar para a sua turma.

Depois eu vou expor esses cartazes com essas informações num painel, para que essas informações não fiquem só aqui na turma... além de vocês apresentarem aqui na turma, eu vou fazer a exposição dos cartazes ali (apontou para o pátio) para que essas informações cheguem aos outros colegas da escola e para as outras pessoas que convivem aqui também.

A: Eita, a gente tem que caprichar, né tia? Para os outros entenderem o que a gente escreveu, né?

P: Exatamente! Toda vez que a gente for escrever um texto, tem que pensar em quem vai ler o texto! Vocês podem utilizar jornais, tem revistas, gravuras, desenhar... mas no primeiro momento, agora, vocês vão fazer a leitura do texto, discutir com o seu grupo e organizar as ideias no caderno. Vão pensar em como é que vocês vão fazer o seu cartaz e quais as informações que serão colocadas, entendeu? Mas agora, antes de vocês escreverem o texto, a gente vai pensar no que a gente vai colocar nele. Lembrem-se que o texto é para ser escrito num cartaz... não pode ser muito longo? Tem que ser objetivo, apresentar todas aquelas características que eu já expliquei pra vocês! O tamanho da letra, do título, essas coisas... Vocês sabem porque já fizeram cartazes outras vezes e eu já expliquei como deveria ser organizado o texto. É só lembrar!

A: Tem que ter cuidado pra não botar muita coisa, muita informação, né?

Então depois a gente vai ver como está essa organização, aí num outro momento, é e vocês vão fazer o cartaz, aí é que eu vou dar a cartolina, entenderam? O primeiro momento é de leitura e compreensão... depois a gente vê como deve ser feito o cartaz.

Conforme podemos verificar nos extratos apresentados, Elieci buscou explorar a produção de textos a partir de situações que já vinham sendo trabalhadas com os alunos na sala de aula (projeto sobre o trânsito). Assim, ao dar o comando para a realização da atividade, a mestra retomou os textos abordados por ela em outros momentos como forma de ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática que eles iriam escrever.

Acreditamos que a tática utilizada pela mestra é de fundamental importância para levar o aluno a perceber que o processo de produção textual não começa e nem termina com as primeiras e últimas palavras registradas, pois que ele é decorrente de um curso de eventos cujas atividades antecedem a produção (desencadeamento) e vai além da produção escrita propriamente dita (repercussão). Como bem coloca Smolka (1988), a situação que desencadeia a atividade já começa a prefigurar o texto, pois caracteriza seus propósitos e destinação e antecipa as possibilidades de repercussão

Observamos, também, que antes de solicitar que os alunos escrevessem seus textos, a mestra sugeriu que os mesmos realizassem a leitura dos panfletos distribuídos por ela, discutissem nos grupos a temática a ser tratada e escrevessem uma primeira versão daquilo que seria apresentado nos cartazes a serem confeccionados em um momento posterior.

A condução da atividade por Elieci, também permitiu que os alunos, ao rascunharem suas ideias, pudessem perceber a “provisoriamente dos textos” refletindo sobre o que estavam produzindo, analisando todo o processo de (re) escrita.

P: Não esqueça minha gente, que ao terminar de escrever o texto, não quer dizer que ele já tá pronto, lembrem o que eu disse. É preciso reler o texto, ver se as ideias estão claras, se tá coerente com o que foi pedido, verificar se está faltando algum sinal de pontuação, olhar a ortografia das palavras, ver a concordância, a repetição de palavras para substituir por outras que tenham o mesmo sentido... tudo isso eu já expliquei a vocês!

Para Rocha (1999), o trabalho de revisão e reescrita do texto é de fundamental importância por oportunizar a criança a reelaborar concepções acerca da estrutura do texto, analisar e verificar se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas. Segundo esse estudioso, a revisão de texto também permite ao produtor ver seu texto numa outra perspectiva, uma vez que ao produzir inicialmente tem sua atividade reflexiva voltada para determinados aspectos que após serem revistos ele poderá centrar-se em questões mais pertinentes ao plano textual discursivo, além de focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas para que reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia.

Salientamos que a exploração dos recursos linguísticos empregados nos textos pelos discentes não aconteceu apenas no momento de revisão e reescrita dos textos, mas, também, durante a escrita dos mesmos a partir das dúvidas dos alunos quanto à melhor forma de escrever as informações, o tipo de letra adequada a serem usadas nos títulos, o emprego dos sinais de pontuação mais adequados para causar os efeitos de sentido pretendidos, a grafia de algumas palavras, entre outros aspectos. Essa dinâmica desenvolvida por Elieci é de suma importância para o trabalho de análise e reflexão sobre a língua, pois como bem coloca Geraldi (2006) o trabalho com essa unidade de ensino não pode restringir-se à higienização do texto dos alunos quanto aos aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se, assim, a correções, mas “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (p.74)

Ainda em relação aos comandos dados pela mestra para a realização da atividade, verificamos que ela criou uma situação de circulação social para as produções dos alunos, levando-os a pensar nos seus interlocutores e a refletir sobre a maneira mais oportuna de apresentar suas ideias ao leitor. Desse modo, após escreverem a versão do texto em seus cadernos, Elieci entregou as cartolinas para que os aprendizes confeccionassem os cartazes apresentassem oralmente, o trabalho para toda a turma. Esse momento também foi aproveitado por ela para refletir com os alunos questões

relacionadas à organização dos textos em relação aos aspectos discursivos, textuais e gramaticais.

- A professora **Ana**, por sua vez, em continuidade a aula em que trabalhou o texto a leitura do texto “A casa” de Vinicius de Moraes, propôs a produção coletiva de um poema no quadro, utilizando este como modelo. Ela, então, solicitou que os alunos escolhessem uma temática para ser abordada na poesia a ser construída e chamou a atenção deles acerca das palavras a serem usadas em sua composição. Ana também enfatizou que os alunos deveriam, ao pensar nas estrofes, escolher palavras que rimassem e, ao mesmo tempo, fizessem sentido no contexto em que seriam empregadas.

Assim, à medida que os discentes iam apresentando suas sugestões, buscavam no poema “A casa” a referência para a escrita, lendo-o várias vezes, comparando o quantitativo de versos e estrofes usados pelo autor, o ritmo e a sonoridade causada pelas palavras empregadas. A transcrição a seguir, nos mostra essa dinâmica desenvolvida por ela:

P: Todo mundo aqui já conhecia esse texto, né? Muito bem, agora o que é que a gente vai fazer? Nós vamos fazer a mesma coisa que a gente fez com o texto das borboletas... (poema de Vinicius de Moraes trabalhado em uma aula posterior) o que foi que a gente fez com o texto das borboletas? A gente fez o quê, Andreza?

A: Fez outra poesia.

P: A gente criou uma outra poe...?

T: siiiiiiaaaaaaaa!!

P: Então vejam só! Com a casa (apontou para a poesia escrita no quadro), a gente vai criar uma poesia coletivamente, observando as estrofes e versos dela. Eu vou começando, eu vou escrevendo, vocês vão me dizendo e a gente vai construindo,

ok? Vamos ajudar tia Ana agora? Vejam, aqui começa “A casa” (referindo-se ao título da poesia), a gente vai falar sobre o que?

A: A maaaassa!

P: Vejam, Sara tá propondo falar sobre a massa. Massa de quê, Sara? De bolo, de pão?... Todo mundo concorda que seja a massa? (alguns alunos responderam afirmativamente, a maioria de forma negativa).

A2: A sala tia!

P: A sala? E aí, o que vocês acham?

A3: É tia, é!

T: Éééééé!

P: Então vamos lá! Qual vai ser o título?

T: A salaaaa! (a mestra escreveu o título no quadro)

P: Aqui começa... Era uma casa... vai ficar como?

A: Era uma sala...

A2: Era uma sala derrubada.

P: A gente vai usar o mesmo engraçada ou vai substituir por outra palavra?

A professora, à medida que ia lendo os versos do texto, pedia que os alunos adequassem as informações neles contidos à temática sugerida por eles para a escrita do texto coletivo. A mestra aproveitou o momento da construção do texto para fazer perguntas sobre questões relativas à coerência das informações empregadas, quanto à grafia correta das palavras que estavam sendo escritas,

para questionar se as palavras empregadas estavam rimando para comparar e/ou substituir essas por outras, etc.

Ana, em continuidade à leitura dos versos do poema “A casa”, solicitava que os alunos adequassem as informações neles contidos à temática sugerida por eles para a escrita do texto coletivo. A mestra aproveitou o momento da construção do texto para fazer perguntas sobre questões relativas à coerência das informações empregadas, quanto à grafia correta das palavras que estavam sendo escritas, para questionar se as palavras empregadas estavam rimando para comparar e/ou substituir essas por outras, etc.

Após esse momento, a professora formou duplas entre os alunos e solicitou que produzissem agora uma poesia escrita, que deveria ser apresentada para a turma, de forma oral. Ao dar os comandos para a atividade, Ana informou aos discentes que a escolha do tema para a escrita era livre, que os mesmos deviam observar as poesias abordadas durante a aula (a de Vinicius de Moraes e a construída pela turma) tomando-as como modelo e chamou a atenção acerca das palavras a serem usadas em sua composição.

Ela também enfatizou que os mesmos, ao pensar nas estrofes, precisariam escolher palavras que rimassem e, ao mesmo tempo, fizessem sentido no contexto em que seriam empregadas. Nesse sentido, após concluírem a escrita do texto, os alunos liam para toda a turma enquanto a mestra a grafava no quadro. Esse momento foi aproveitado por Ana para explorar que ela, juntamente com os alunos analisassem questões referentes ao emprego dos sinais de pontuação, da escrita das palavras, além de outros aspectos relacionados à coerência do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos essa conversa, podemos afirmar que as docentes abordarem os conhecimentos linguísticos servindo-se tanto de uma perspectiva mais prescritiva - baseada no ensino tradicional da gramática normativa - como através de uma prática mais funcional e reflexiva. Assim, concluímos que as professoras (re) construíram suas táticas de ensino recorrendo a diversos caminhos teórico-metodológicos, no ensejo de atender aos objetivos didáticos

que possuíam em cada momento. Assim, suas práticas de ensino dos conteúdos linguísticos misturavam perspectivas da gramática tradicional normativa e da análise e a reflexão sobre a língua.

Um ponto que merece destaque diz respeito ao lugar que a análise linguística ocupava nas aulas das mestras. Verificamos que ambas destinavam o mesmo quantitativo de dias da semana para o ensino da língua portuguesa, porém, o tempo destinado para esse trabalho era diferente. A professora Elieci não tinha dias específicos para trabalhar com os conhecimentos linguísticos e os explorava sempre que havia oportunidade para tal, salvo as vezes em que ela tinha planejado elegê-los como objeto de ensino nas aulas que ministrou. A professora Ana também abordou os conteúdos da gramática atrelada ensino da leitura e da produção textual, mas, ao contrário da mestra de Recife, dedicou algumas aulas exclusivamente para o trabalho com alguns fenômenos gramaticais.

No tocante ao trabalho com os assuntos pertencentes às classes das palavras, observamos que os mesmos foram trabalhados pelas mestras a partir de uma perspectiva metodológica mais “tradicional” enquanto que os conhecimentos referentes aos aspectos ortográficos, à pontuação e aos sinônimos foram abordados de forma articulada aos demais eixos didáticos da língua, na perspectiva da análise linguística. Tais posturas assumidas foram verbalmente por elas referendadas no momento de suas entrevistas, onde, ambas, declaram que, por não terem conhecimento sobre como poderiam explorar alguns conteúdos da gramática de maneira mais funcional, abordava-os numa perspectiva mais tradicional de ensino.

Essas posturas assumidas pelas docentes também foram observadas por pesquisadores que buscaram conhecer como se dava o ensino dos aspectos linguísticos na sala de aula, como por exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Andrade (2003), Bastos (2009) e Silva (2009) cujos resultados revelaram a necessidade de um maior aprofundamento sobre o que propõe o ensino da análise linguística – novos conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos mais adequados para o trabalho nessa perspectiva de ensino.

No que diz respeito ao trabalho com produção textual, mais precisamente, verificamos que essa prática ainda tem “servido”, muitas vezes (principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental I)

como um meio de trabalhar os aspectos gramaticais e como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos quanto a esses aspectos.

No entanto, podemos concluir afirmando que há um movimento constante das professoras em buscar um diálogo com aquilo que seria o objetivo do ensino da língua na escola, evidenciando, assim, a necessidade de formações iniciais e continuadas que oportunizem o educando conhecer/refletir sobre o que supõe ser o objetivo principal do trabalho com a produção de textos e a reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Originalmente publicado em *IATEFL: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: **Pioneira**, 1998

ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática escolar*. Campinas. SP: **Papirus**, 1995.

BATISTA, A. A. G. O ensino da Gramática. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre, junho, 1991, nº. 17, ano 10, pp. 29-37.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: **Porto Editora**, 1982.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB **Mercado de Letras**, 1997.

CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escritas: história e atualidades*. Belo Horizonte: **Ceale/Autêntica**, 2007.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: **Ática**, 2003.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: **Jornal Contato Editorial**. Porto Alegre, maio, 1996, nº 7, ano II, p. 4.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: **EPU**, 1996.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo. **Parábola Editorial**, 2006.

MURRIE, Z. F. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In: MURRIE, Z. F. (org.). O ensino de português – do primeiro grau à universidade. 3. ed., São Paulo: **Contexto**, 1994, 65-77.

NÓBREGA, M. J. Perspectiva para o trabalho com a análise linguística na escola. In: ROCHA, G. A apropriação de habilidades textuais pela criança. Campinas: **Papirus**, 1999. SILVA, A. Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SMOLKA, A. L. B. (1988). A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo. São Paulo, **Cortez** / Unicamp.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2.ed., São Paulo: **Cortez**, 1999.

VAL G. C. Redação e textualidade. São Paulo; **Ática**, 1991.