

UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA A PARTIR DO ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

A PROPOSAL FOR PEDAGOGICAL PRACTICE IN LANGUAGE EDUCATION FROM THE TEACHING OF PUNCTUATION SIGNS

Renata Monteiro do Espírito Santo¹
<https://orcid.org/0009-0006-6527-0847>

José Ricardo Dordron de Pinho²
<https://orcid.org/0000-0003-2972-4726>

Resumo: Com vistas a pensar uma Educação Linguística que possibilite tanto o aprendizado da norma padrão, quanto o processo de letramento linguístico do educando, escolhemos a pontuação por nos parecer um conteúdo pouco valorizado pelos professores de português. Em nossas reflexões, partimos do entendimento de que o ensino que prescreve regras gramaticais a partir de fragmentos de textos ou frases descontextualizadas, não considera o contexto sociocomunicativo e, com isso, o que motivou o emprego da pontuação. Essa perspectiva nos levou à elaboração de Sequências Didáticas que levassem o educando a analisar textos, a fim de que depreendesse as funcionalidades e motivações da pontuação nos gêneros discursivos. Como a Educação Linguística não se propõe a banir a gramática normativa, nossa pesquisa se baseia em como Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) definem a pontuação e descrevem os pontos de interrogação e de exclamação, as reticências, os parênteses e o travessão - recursos notacionais utilizados para elaboração de Sequências Didáticas para alunos do 1º ano do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Como resultado, encontramos alunos que concluíram o Ensino Fundamental sem conhecer o papel da pontuação nos mais diversos gêneros discursivos, o que nos fez pensar sobre práticas de Educação Linguística pautadas exclusivamente na memorização de nomenclaturas e memorização de regras. Por fim, sob à luz das acepções das gramáticas de Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d), examinamos se tais definições dão conta das funções exercidas pelos sinais nos gêneros discursivos.

Palavras-chave: Educação linguística. Ensino de gramática. Sequência Didática Interativa. Prática de letramento linguístico.

Abstract: Aiming to think about a Linguistic Education that enables both the learning of the standard norm and the student's linguistic literacy process, we chose punctuation for it seems to us to be an undervalued content by Portuguese teachers. In our thinkings, we start from the understanding that a teaching that prescribes grammatical rules based on fragments of texts or on decontextualized sentences does not consider the socio-communicative context and, therefore, the use of punctuation motivating process. This perspective led us to develop Didactic Sequences that

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

² Doutor em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

would lead students to analyze texts, so that they could understand the functionalities and motivations of punctuation in discursive genres. As Language Education does not aim to banish normative grammar, our research is based on how Azeredo (2018), Bechara (2004) and Cegalla (s/d) define punctuation and describe question and exclamation marks, ellipsis, the parentheses and the dash - notational resources used to prepare Didactic Sequences for 1st year high school students in the state network of Rio de Janeiro. As a result, we found students who mastered from Elementary School without knowing the role of punctuation in the most diverse discursive genres, which made us think about Linguistic Education practices based exclusively on memorizing nomenclature and memorizing rules. Finally, in light of the meanings of the grammars of Azeredo (2018), Bechara (2004) and Cegalla (s/d), we examine whether such definitions account for the functions performed by signs in discursive genres.

Keywords: Linguistic education. Grammar teaching. Interactive Didactic Sequence. Linguistic literacy teaching.

INTRODUÇÃO

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propunham que o cerne do ensino de língua materna deveria ser o texto. Vinte anos depois, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta ecos dos PCN ao recomendar que o componente curricular Língua Portuguesa, mais especificamente os itens gramaticais, sejam ensinados a partir do texto. Apesar dessas orientações para o ensino de Português na Educação Básica, ainda assim é possível encontrar professores que não trabalham a língua de maneira contextualizada. Isto é: utilizam frases soltas, retiradas de textos ou inventadas por eles próprios para justificar os usos da língua, por crerem que, assim, estão realizando Análise Linguística.

Em um estudo para compreender como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II² procediam perante o embate tradição gramatical escolar *versus* discursos que pretendem desbancá-la, Silva (2010) analisou a aula de dois docentes graduados em Letras em universidades da capital pernambucana e que recentemente haviam se especializado em educação. Além disso, eram jovens na faixa dos 30 anos de idade, que haviam se tornado servidores públicos logo após suas formaturas e trabalhavam paralelamente em outras redes municipais e / ou no sistema particular de ensino nas modalidades Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Após analisar a aula desses professores, a pesquisadora constatou que os docentes recorreram à Gramática Tradicional, ora a colocando como o cerne das aulas de língua materna, ora fazendo uso de sua nomenclatura para atividades de reflexão sobre a língua. Além disso, a pesquisadora notou que conteúdos relativos à morfossintaxe se basearam nos moldes tradicionais, isto é, a partir da prescrição de regras gramaticais.

Por sua vez, a investigação de Sales e Silva (2019) contou com a observação de dez dias de aula de um professor de 9º ano do Ensino Fundamental. Durante o estudo, os pesquisadores perceberam que a maioria das aulas de Gramática/Análise Linguística, isto é, em sete dos dez dias observados, o docente percorreu o seguinte percurso para ensinar gramática: apresentou conceito/regras, seguidos de exemplos que pudessem corroborar as prescrições apresentadas e, por

² Atualmente, corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

fim, exercícios de fixação. Ou seja: temos mais um exemplo no qual o ensino de língua materna equivale à transmissão de prescrições gramaticais.

Por fim, a pesquisa realizada por De Souza e Dos Santos (2022) teve início ao perguntar a professores de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior o que é a gramática. Nesse cenário, sete docentes afirmaram que a gramática é um manual de regras que ajuda a falar e a escrever, três disseram que se trata de um sistema que contempla aspectos da língua e sete consideraram como um conjunto de regras que estruturam a língua. A pergunta subsequente tinha como objetivo averiguar se as metodologias empregadas pelos docentes de língua materna enfatizavam o ensino gramatical, partiam de aulas com gramática textualizada ou focavam apenas no emprego de regras e nomenclaturas. Quanto ao resultado, três professores do Ensino Fundamental, cinco do Ensino Médio e quatro do Ensino Superior usam a gramática contextualizada, totalizando um número de 12 professores. Dentre os que partem de um ensino contextualizado de língua materna, todos disseram incorporar em suas aulas diversos textos e interpretações para mostrar a funcionalidade da língua. A princípio, esse resultado parece mostrar que os professores estão atualizados quanto ao ensino de língua materna com viés funcionalista. No entanto, nos três níveis de ensino – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior - a maior parte dos professores que trabalhavam com gramática descontextualizada pertencem à Educação Básica, o que denota que ainda que tivessem conhecimento das propostas dos PCNs, não ensinavam a gramática a partir do texto.

Após essa etapa, De Souza e Dos Santos (2022) perguntaram aos alunos o que eles entendiam por gramática. Independentemente de a escola ser pública ou particular, a maioria dos alunos da Educação Básica, no caso, 20 alunos do Ensino Fundamental e 33 do Ensino Médio, responderam, assim como a maioria dos professores, que gramática corresponde ao conjunto de regras da língua. No que concerne sobre a percepção dos alunos sobre o ensino de gramática, apesar da pesquisa detectar que os docentes utilizam diferentes metodologias (Slides com exemplos, ensino a partir de textos, exploração das funções no âmbito textual e regras através de exemplos), 29 alunos afirmaram aprender gramática somente de forma tradicional, ou seja, um ensino baseado na prescrição de regras e de nomenclaturas.

Diante dos dados resultantes das pesquisas de Sales e Silva (2019) e De Souza e Dos Santos (2022), ratifica-se nossa conjectura: apesar dos PCNs e da BNCC, há professores que ensinam a língua sem contextualizá-la, seja fundamentado na prescrição de regras gramaticais, seja a partir de frases retiradas de textos ou inventadas com o único propósito: validar uma regra gramatical.

O incômodo com essa metodologia tradicional de ensino da língua materna, isto é, a realização de uma suposta Análise Linguística a partir de frases descontextualizadas ou inventadas, fez com que refletíssemos sobre o conceito de Educação Linguística a partir do ensino dos sinais de pontuação, de modo que a aprendizagem desse conhecimento proporcione tanto o conhecimento da norma padrão, quanto o processo de letramento linguístico do sujeito. Ao escolhermos a pontuação, levamos em conta que esse elemento só se aplica em textos escritos, aspecto que, se comparado a outros itens gramaticais, exige ainda mais que o professor se valha de textos reais para ensinar como esses recursos funcionam. Outro ponto a ser destacado é o fato de que, ao usar textos reais, possibilitamos que o educando compreenda o contexto

sociocomunicativo e, com isso, o que motivou o emprego de tais recursos notacionais nos mais diversos gêneros discursivos.

A partir do momento em que temos essa consciência, desenvolvemos Sequências Didáticas Interativas (SDI) cujo objetivo era fazer com que os educandos percebessem o que motivou o emprego da pontuação e como esses recursos notacionais funcionam nos mais diversos gêneros discursivos. Para mostrar que a gramática prescritiva não deve ser abolida, nem ser o ponto de partida para o ensino dos sinais de pontuação (e de outros itens gramaticais), analisamos como as gramáticas de Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) compreendem a pontuação e como caracterizam o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, os parênteses e o travessão – alguns dos recursos notacionais utilizados para elaboração das Sequências Didáticas Interativas que foram aplicadas a alunos do 1º ano do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro a fim de analisar seus conhecimentos sobre os sinais de pontuação e de oportunizar a expansão de seus conhecimentos linguísticos sobre o assunto.

Dessa forma, organizamos o texto em cinco partes, além da introdução e da conclusão. Com isso, temos seções dedicadas à Educação Linguística, ao Ensino de Gramática na Educação Básica, à Sequência Didática Interativa, à Metodologia e ao Conceito de pontuação junto à análise dos dados.

O QUE É EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA?

Antes de compreendermos o que é Educação Linguística, precisamos entender de onde surgiu esse conceito.

A Linguística Aplicada (LA), inicialmente, concebia que o suporte para o ensino de línguas deveria ter como principal base a Linguística; cujas formulações garantiriam maior eficácia no ensino de línguas, contanto que fossem devidamente aplicadas.

No entanto, de acordo com Silva (1991, p. 68), Chomsky se opõe quanto à importância da Linguística na área pedagógica, pois, para ele, é o professor quem decide a “aplicabilidade ou não de determinada contribuição da lingüística ao ensino”. Contudo, para desempenhar essa tarefa, era essencial que o professor tivesse sólido conhecimento tanto da pedagogia do ensino de línguas, quanto da Linguística. Diante dessa difícil condição, surge a Linguística Aplicada, isto é, “um nível intermediário entre a lingüística teórica e a pedagogia, destinado a interpretar os resultados teóricos e descritivos, de modo a avaliar sua relevância para fins pedagógicos” (Silva, 1991, p. 68).

Desde o momento em que essa formulação foi aceita, iniciam-se as discussões sobre que modelo adotar e como utilizar, na Educação, as contribuições da Linguística. Silva (1991, p. 68) diz que esses debates geraram concepções de como "o ensino precisa basear-se na melhor descrição possível da língua que está sendo ensinada". Por sua vez, quanto à forma, propôs-se uma distinção entre "aplicações" e "implicações" (Spolsky, 1970 *apud* Silva, 1991, p.68) ou ainda mesmo entre "insights", "implicações" e "aplicações" (Wilkins, 1972 *apud* Silva, 1991).

Bernard Spolsky, em 1970, considera que o que o linguista descreve pode ser aplicado de modo a gerar referências para a elementos para elaboração de gramáticas escolares, livros didáticos

e dicionários. Além disso, os debates sobre a linguagem encetados pela Linguística podem propiciar percepções que podem contribuir para o ensino de línguas.

Essa compreensão leva ao surgimento do termo Educação Linguística (EL), a partir do momento em que Spolsky sugere pesquisar dentro da Linguística Aplicada tudo o que abrange língua e educação. Assim como outros estudos da Linguística, o conceito chega ao Brasil e passa a ser estudado por pesquisadores brasileiros.

No Brasil, na década de 80, Evanildo Bechara - fundamentando-se em pesquisas já realizadas sobre EL - passa a refletir sobre como deve ser o ensino de língua portuguesa e entende que a Educação Linguística deve tornar o sujeito “um ‘poliglota na própria língua’”, o que propiciaria a cidadania plena (Palma; Casagrande; Almeida, 2020, p. 26-27). Segundo o gramático, cada indivíduo apresenta um conhecimento linguístico precedente a seu ingresso na escola, dando a entender que não é papel da escola ensinar a língua, mas como usar a língua, pois, segundo o pesquisador, a língua só adquire um formato de acordo com o contexto social no qual o sujeito está inserido, o que nos leva a pressupor que cabe à escola mostrar isso ao educando. Na perspectiva de Educação Linguística proposta por Evanildo Bechara, o sistema da língua é instável, o que reforça não só a prerrogativa de que lidar com a língua depende do contexto no qual o sujeito está inserido, como também de que as aulas de língua portuguesa devem capacitar o indivíduo de modo que ele saiba fazer as escolhas linguísticas conforme a situação comunicativa. Em suma: Evanildo Bechara entende que a escola deve ensinar o aluno a usar a língua em diversas situações, contribuindo para que este venha efetivamente a ser um cidadão.

Vinte anos após os estudos de Bechara, Marcos Bagno entende que a Educação Linguística ocorre durante toda a vida do sujeito, o que significa que os professores devem apresentar aos educandos os mecanismos necessários para dominar diversas semioses, desviando o foco do ensino de língua portuguesa da gramática normativa para a língua em uso. Esse prisma não propõe a exclusão das regras gramaticais, apenas sugere que estas sejam trabalhadas junto às “[...] regras alternativas que preconizam as variações linguísticas [...]” (Palma; Casagrande; Almeida, 2020, p. 27). Ou seja: as semioses devem ser apresentadas de modo que o sujeito saiba não só compreendê-las, mas também produzi-las. Quanto à linguagem verbal, ou seja, a língua, a norma padrão deve ser ensinada sem que se excluam as diversas variedades linguísticas, fazendo com que uma não se sobreponha a outra.

Ainda nos anos 2000, Luiz Carlos Travaglia concebe a Educação Linguística como uma práxis que deve proporcionar ao sujeito o uso automático dos “[...] recursos da língua dentro da situação de interação que lhes dá significação e valor [...]” (Palma; Casagrande; Almeida, 2020, p. 27). Sob esse enfoque, o ensino de língua materna teria como cerne os gêneros discursivos, o que possibilitaria a produção e a compreensão adequada de textos conforme suas estruturas e aspectos linguísticos e do contexto comunicativo no qual o sujeito está inserido.

Se é papel da escola educar linguisticamente, os professores da Educação Básica precisam analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que se trata do atual documento norteador da Educação Básica brasileira. No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, o documento propõe que o ensino de língua materna deve propiciar aos discentes “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais

permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens [...]” (Brasil, 2018, p. 68). Além disso, a BNCC ressalta que estudos teóricos e metalinguísticos sobre a língua, a literatura, a norma padrão e as variedades da língua devem estar atrelados a práticas reflexivas que possibilitem os estudantes amplificarem “suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e produção textual) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 71). Esses pressupostos sugerem que o ensino de gramática com base na Análise Linguística / Semiótica deve pensar nos usos da língua conforme seus interlocutores, de modo que os conhecimentos linguísticos contribuam para a compreensão leitora, a oralidade e a produção de textos. Além disso, a Análise Linguística deve se apoiar na indução, isto é, partir da observação dos casos até chegar às regularidades. Se assim for, espera-se que, com isso, o sujeito perceba a centralidade dos efeitos de sentido dos elementos linguísticos e, por conseguinte, seja capaz de compreender o que motiva as escolhas linguísticas, seja nos textos que produz, seja nos textos que recebe.

Diante dessas declarações, inferimos que, se o professor de língua materna se propõe a letrar o aluno, suas aulas devem propiciar práticas pedagógicas em que o educando compreenda a motivação da escolha de itens linguísticos que compõem um texto, ao invés de se ocuparem com a memorização de regras e nomenclaturas. No entanto, vemos professores fazendo o inverso: dedicam suas aulas à transmissão de regras gramaticais, acreditando que, com isso, estão propiciando o ensino da norma padrão.

Por entender que as crenças influenciam nas práticas pedagógicas, Madeira (2005) aplicou uma pesquisa com 32 professores de Língua Portuguesa da rede pública de São Paulo. O objetivo da pesquisa era observar as crenças relativas à função da gramática no ensino/aprendizagem da língua materna. No tocante à norma padrão, a pesquisa revelou que os professores acreditavam que cabia à escola colocar o discente em contato com a norma padrão, o que pode ser constatado em falas nas quais os professores corroboram que as aulas de língua portuguesa não podem valorizar apenas o coloquial, como também devem apontar os desvios cometidos pelos educandos. Ao falar em “desvios”, inferimos que os professores reconhecem a gramática normativa como o padrão de língua a ser adquirido.

Mescka e Rocha (2013) aplicaram questionários aos professores de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries³ das escolas públicas estaduais de Erechim, Rio Grande do Sul. Ao serem questionados sobre a importância do ensino da gramática normativa, no que concerne ao uso que os alunos fazem da gramática ensinada na escola, constatou-se “pouco mais de 68% de indicações para o melhor desempenho linguístico, ou seja, falar e escrever corretamente e, assim, ser bem aceito na sociedade” (Mescka; Rocha, 2013, p.187). Além disso, 91% afirmaram utilizar a gramática para elaborar as aulas de Língua Portuguesa. Quando perguntados por qual motivo consultam esses compêndios para o desenvolver suas atividades,

aproximadamente 77% dos professores pesquisados apontaram o esclarecimento de dúvidas, 64% a coleta de exemplos e/ou exercícios, 64% a complementação ao livro didático, 55% a preparação das aulas, 45% a busca de informação e, em cerca de 32% das respostas, a verificação da metodologia. (Mescka ; Rocha, 2013, p.188)

³ Atualmente corresponde à etapa do 6º ao 9º ano.

Esses resultados nos levam a crer que se a gramática prescritiva é a principal ferramenta para o ensino de língua materna e a maior porcentagem dos professores retira exemplos e exercícios desses manuais, além dos professores ensinarem a língua de forma descontextualizada, esses profissionais acreditam que o desenvolvimento da competência comunicativa depende da prescrição de regras gramaticais.

Reconhecendo o texto como cerne do ensino de língua materna na Educação Básica, Vieira (2013 *apud* Vieira, 2018) propõe que cabe às aulas de Língua Portuguesa aprimorar a competência de leitura e de produção de textos e, com isso, “desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e observar o funcionamento social da língua”. De acordo com a autora, em virtude disso, é imprescindível que a escola trabalhe com a gramática, considerando

- (i) o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (Vieira, 2018, p.51)

A análise do estudo de caso de Madeira (2005), os resultados da pesquisa de Mescka e Rocha (2013) e a pesquisa bibliográfica de Vieira (2018) apontam que a gramática é essencial para o ensino da norma padrão, no entanto, há professores que ainda não atribuem o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e a aquisição da norma padrão a aulas cuja Análise Linguística tenha como cerne o texto.

Em virtude desse *modus operandi* de alguns docentes, isto é, de um ensino descontextualizado de língua materna, Bagno e Rangel (2013, p. 68) deduzem que os professores ou sabem, ou ao menos ouviram dizer que as aulas de língua materna não devem “[...] mais se limitar à transmissão da gramática normativa, executada por meio dos exercícios mecânicos de classificação/reconhecimento de palavras/funções de palavras”. Se é assim, inferimos que prescrevem regras porque não sabem como fazer algo diferente disso, talvez até pelo fato de que foi esse o modelo de aula que tiveram enquanto alunos da Educação Básica. Ou seja: é a lógica do “se eu aprendi assim, é assim que ensinarei”, algo que deve ser evitado, já que a prática pedagógica deveria passar por uma constante ação – reflexão – ação.

Ao concebermos que a Educação Linguística deve propiciar ao sujeito a aquisição, o desenvolvimento e a ampliação de saberes acerca da língua materna, da linguagem e de outros sistemas semióticos, o que inclui conhecer códigos de comportamento linguístico referentes aos mais diversos grupos sociais (Bagno; Rangel, 2005, p. 63), entendemos que esse processo deve ser sistematizado. No entanto, antes de estruturarmos uma Educação Linguística significativa, devemos pensar acerca do ensino de gramática na Educação Básica.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao falar de gramática, é preciso especificar de qual tipo se está falando. De acordo com Neves (2017, p. 29),

No modelo normativo puro, a gramática como conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante.

Para este estudo, refletiremos sobre a gramática prescritiva, visto que sua trajetória histórica, isto é, desde a Antiguidade Clássica, tornou esse o modelo a ser adotado para o ensino de língua materna em todo o Ocidente.

Antes de iniciarmos nossas observações acerca da gramática prescritiva na escola, precisamos reconhecer que embora não apresente o modo injuntivo em seu discurso, os exemplos que acompanham as definições exercem esse papel, uma vez que operam tanto como elemento que não só justifica uma regra, quanto como modelo a ser seguido. Quanto ao desenvolvimento taxonômico das lições, ao modelar “o que deve ser”, exclui “o que não deve ser”. Se é assim, manifesta, por exemplo, que se a vírgula é proibida entre sujeito e oração, é permitida em outros contextos, dentre eles, para separar complementos verbais quando indicam enumeração em um enunciado. Outro aspecto a ser destacado está na ilustração dos usos a partir de escritores considerados exemplares, isto é, daqueles que estavam em voga conforme a situação sociopolítica da época em que esses compêndios foram produzidos. Ao levarmos em consideração esses aspectos, é possível compreender que a gramática prescritiva embora não apresente um discurso “deonticamente modalizado” (Neves, 2017, p.31), exclui variedades linguísticas e baseia seus exemplos em indivíduos considerados enunciadoreis modelos.

De acordo com Silva (2010), na gramática tradicional a língua é homogênea, o que explica a condenação de variedades linguísticas diferentes da norma padrão. Além disso, no ensino tradicional

a GT é sempre enfocada como uma “obra acabada, sem consideração para o que ela tenha representado em termos de esforço de pensamento”, quase sempre pela exposição de regras e a realização de exercícios descontextualizados de estruturas que o aluno só vê nos livros, raramente no seu dia a dia (Ribeiro, 2001 *apud* Silva, 2010, p. 953).

Os resultados de pesquisas sobre o ensino de gramática dialogam com os discursos de Silva (2010) e Neves (2017) acerca do ensino de língua materna: apesar dos PCNs e da BNCC preconizarem a Análise Linguística para o ensino de língua materna, as escolas públicas e particulares oferecem aos seus alunos aulas de gramática tradicional. Se é assim, o professor de língua portuguesa assume a função de protetor da norma padrão, ao, em conformidade com a gramática tradicional, tratar isoladamente as áreas da Fonética /Fonologia, Morfologia e Sintaxe, quase sempre, ministrando aulas expositivas de caráter teórico (Dresch, 2010 *apud* Silva, 2010). Nessa conduta, o aluno não é tido como um usuário da língua “mas, sim, como um depositário das nomenclaturas e regras gramaticais, ao ouvir as explicações do docente, e, a partir delas, responder uma série de exercícios de fixação (Ribeiro, 2001 *apud* Silva, 2010, p. 953).

A chegada das ciências linguísticas no Brasil tornou o ensino tradicional de língua materna, isto é, pautado na prescrição de regras e memorização de nomenclaturas, objeto de críticas da academia. De acordo com Silva (2010, p. 954), emergiram julgamentos, pois, ao usarem critérios científicos, “foi possível evidenciar inconsistências teóricas na GT, por exemplo: a definição de sujeito e suas subclassificações, que, segundo Mendonça (2006), mistura aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos”.

Além disso, a Linguística colaborou para

a construção de novos referenciais teóricos para o trabalho pedagógico com a língua materna, propiciando a criação de teorias que, embora nem sempre tenham se convertido em tecnologias adequadas ao ensino, hoje exercem grande influência na educação nacional. Dentre essas teorias destacamos sumariamente: 1) uma nova concepção de língua “como enunciação, discurso (...) que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998); 2) os trabalhos da Linguística Textual, que, por sua vez, defendem o texto como a unidade básica de interação, portanto, merecedor de maior atenção no ensino; e 3) os estudos variacionistas da sociolinguística, atestando a variação como um fenômeno natural da linguagem, a criação de conceitos como usos, registros, adequação e a revisão da noção de erro. (Silva, 2010, p.954)

As reflexões acarretadas pelas críticas à gramática prescritiva fizeram com que linguistas declarassem que o ensino “centrado na metalinguagem da variedade de prestígio, é insuficiente para desenvolver as competências discursivas do aluno.” (Silva, 2010, p. 954). Essa percepção junto com a chegada de novos conceitos trouxe novos olhares para o ensino de língua materna, e, por conseguinte, o surgimento do termo *Análise Linguística*, cunhado por Geraldini em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea “O texto na sala de aula” (Silva, 2010, p.955).

A Análise Linguística se baseia em uma proposta de ensino pautada em aspectos epistemológicos como “a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem” (Silva, 2010, p. 955). Para isso, o professor deve oportunizar atividades *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. A epilinguística tem como objetivo fazer com que o educando reflita sobre a língua e coteje expressões, modificando-as e atribuindo novos significados às formas linguísticas. Por sua vez, a metalinguística tem como base a observação sistemática em “conceitos e nomenclaturas com as quais é possível descrever os fenômenos linguísticos” (Silva, 2010, p.955). Fundamentando-se nessa percepção, é possível reconhecer essa proposta na gramática normativa, o que explica a orientação no ensino tradicional de língua materna.

Ao seguir práticas pedagógicas baseadas na Análise Linguística, as atividades devem partir de usos reais da língua para que primeiro ocorra a reflexão epilinguística, para, posteriormente, se efetue o estudo metalinguístico. Ainda sobre essa metodologia, cabe ao professor provocar debates que levem a dúvidas sobre o funcionamento da linguagem. Após essas etapas, como já apontado por nós, inicia-se o trabalho com a metalinguagem, em razão de fazer com que o educando seja capaz de, aos poucos, se apropriar de conceitos teóricos que lhe possibilitem descrever sua própria língua, pois, somente sobre fatos relevantes da sua língua (relevantes = carregados de significação)

que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas” (Franchi, 1987 *apud* Silva, 2010, p.956).

Embora tenhamos apresentado duas possibilidades para o ensino de língua materna, ainda nos questionamos como ensiná-la na escola. Essa pergunta inquietante nos levou a uma proposta de Educação Linguística que não se resume à memorização e à classificação de itens linguísticos, pois cremos que

[...] o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho (que levam a submissão estrita à [*sic*] normas linguísticas consideradas legítimas) bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas (que levam a submissão estrita à [*sic*] paradigmas considerado modelares) [...] (Neves, 2017, p. 19).

Além do mais, conjecturamos que, para isso, é necessário que o professor de português saiba distinguir os conceitos de *língua*, *norma* e *padrão*. De acordo com Neves (2017, p. 20), a língua portuguesa, assim como tantas outras, é um sistema formado por diferentes variedades, cuja norma se compõe de estatutos linguísticos e sociopolítico-culturais. Dentro dessas normas, há uma cujos usos são tidos como o modelo de língua a ser reproduzido: a norma padrão.

Esse raciocínio nos conduz para o entendimento de que uma dessas variedades foi alçada à norma ideal devido a fatores políticos e econômicos, o que, no Brasil, inclui o processo de colonização, já que desde a Reforma Pombalina a língua do colonizador é tida como a ideal, a que deve ser falada em todo o território. Nossa percepção se coaduna com Possenti (2013, p. 51), quando o linguista afirma que o prestígio de uma variedade linguística nada tem a ver com sua estrutura, mas com o fato de que, em um determinado momento, foi usada pelas pessoas mais influentes da região mais poderosa do país, “[...] foi escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter-se acesso ao poder [...]”. Em outras palavras: o valor da língua está relacionado a seus falantes, o que inclui aqueles que se dedicaram a estudá-la (Possenti, 2013, p. 51).

A consciência de que uma língua apresenta variedades linguísticas, mas apenas uma é considerada a referência, possibilita que os professores de língua materna percebam a gramática prescritiva como a organização de um modelo de língua, no caso, aquele que foi alçado como ideal. Outro ponto que destacamos é o fato de que estas gramáticas costumeiramente não levam em conta “o uso estético e literário da língua” (Pilati; Naves; Vicente; Salles, 2011, p. 403), deixando de apresentar os usos estilísticos do vernáculo.

O reconhecimento dessas características faz com que o professor compreenda a gramática escolar como uma espécie de bússola que mostra apenas uma direção, já que cada paradigma vem acompanhado de exemplos da norma padrão, o que, automaticamente, renuncia outras variedades. Isso significa que, dentre tantas possibilidades, a gramática elege uma como exemplo de língua. Para nós, esse discernimento pode colaborar para que os professores de Língua Portuguesa compreendam que documentos como a BNCC vêm para mostrar que, embora haja uma variedade prototípica, a língua é viva e, por esse motivo, outras variedades podem estar presentes nas aulas de língua materna. A partir delas, o professor pode realizar práticas de Análise Linguística que, provavelmente, levarão os alunos a pensar nos usos da língua, ao invés de reduzir suas aulas à prescrição de regras, como se houvesse apenas uma variedade.

Ao averiguarem os objetos de conhecimento relativos às habilidades nos blocos relativos ao Anos Finais do Ensino Fundamental, Araújo e Silva (2022) constataram as repetições de alguns objetos de conhecimento, considerados pelos pesquisadores como *supragenéricos* e *supratextuais*. São eles: a Fono-ortografia, a Léxico-morfologia, a Morfossintaxe, os Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe, a Semântica, a Coesão, a Modalização e as Figuras de linguagem. Consoante Araújo e Silva (2022, p.1381), à medida que a BNCC segmenta conhecimentos comuns a todos os campos de atuação (Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico midiático e Campo de atuação na vida pública), estima a reflexão metalinguística, pois,

ao articular o trabalho de AL com a descrição gramatical nos moldes da normatividade, considera aspectos supragenéricos e supratextuais. A proposta de uma seção de aspectos linguísticos comum a todos os campos pode estar a serviço tanto de uma sistematicidade e planejamento de longo alcance (LINO DE ARAÚJO, 2017) como de uma valorização de aspectos metalinguísticos em detrimento dos epilinguísticos.

A análise de Sousa (2019, p.44) sobre a Base Nacional Comum Curricular demonstra que o documento apresenta enfoque funcional, visto que propõe uma “uma metodologia de análise que parte do texto para seus elementos e como o uso destes interfere nos efeitos de sentido na interação. No entanto, ao reconhecer a importância de ensinar a variedade padrão, o documento não abdica o ensino de nomenclaturas, regras e definições da gramática prescritiva. No entanto, a Base explora “o conhecimento gramatical de uma outra forma, priorizando as funções dos elementos linguísticos na construção de textos orais, escritos e/ou multissemióticos” (Sousa, 2019, p.45).

Ao verificar como os termos *gramática*, *gramatical* e *gramaticais* aparecem na BNCC, Brunieri (2022, p.16) destaca que na página 80 do documento (Brasil, 2018), *gramatical* se refere “às categorias, geralmente com base na gramática tradicional, sintáticas (sujeito, predicado; adjuntos, complementos, orações, períodos...) e morfológicas (substantivo, adjetivo, verbo...)”. Quanto a *gramaticais*, nas palavras do autor, em todos os fragmentos, “é possível constatar que o termos gramaticais está de alguma forma relacionado à gramática tradicional e normativa” (Brunieri, 2022, p.19). Inclusive, dentre os trechos nos quais aparece o termo *gramaticais*, o pesquisador compreende a importância de o sujeito entender “as abreviações sobre categorização gramatical, geralmente tendo por base a gramática tradicional, presentes nos verbetes dos dicionários” (Brunieri, 2022, p.19). Entretanto, o pesquisador não considera esse conteúdo importante para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como preconiza o documento (Brasil, 2018, p.129), o que leva Brunieri a questionar de que maneira uma atividade metalinguística pode colaborar para o desenvolvimento da leitura, da produção de texto e até mesmo para a Análise Linguística.

Mediante o que foi dito, verifica-se que embora a BNCC proponha um ensino de língua a partir do texto no qual esse artefato será analisado com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa do educando, é possível identificar sutis resquícios da gramática normativa nas orientações para o ensino do componente Língua Portuguesa.

Com base nas reflexões dessa seção, podemos depreender que a gramática prescritiva é um recorte linguístico relativo a um tempo, a um espaço, a uma classe socioeconômica e, usualmente, a utilização não estética da língua. Dito isso, supomos que, pelas razões anteriormente

apresentadas, a BNCC estabelece o texto como o centro das aulas de língua portuguesa, de modo que seja relacionado aos contextos de produção para que, assim, se desenvolvam “habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

Tendo em vista os aspectos observados, a Educação Linguística deve, a partir do texto, trabalhar sistematicamente os itens gramaticais, o que nos levou à elaboração de atividades epilinguísticas sobre os sinais de pontuação a partir da Sequência Didática Interativa (SDI).

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

A Sequência Didática Interativa (SDI) consiste em uma ferramenta didático-metodológica desenvolvida por Oliveira (2001), na qual atividades sequenciadas devem “aprofundar e construir conhecimento de um determinado conteúdo, através de um processo interativo que valoriza as concepções individuais dos participantes do grupo sobre determinada temática” (Silva; Oliveira, 2016 *apud* Alves; Aquino; Leão, 2020, p. 266).

A partir da definição do tema a ser trabalhado, cabe ao docente de língua materna desenvolver atividades em que os alunos interajam entre si e o professor esteja constantemente dialogando com os alunos. Ao final da atividade, o professor deverá corrigi-la, embasando teoricamente o assunto abordado. A partir dessa proposta, a SDI valoriza o conhecimento do sujeito, propiciando não só a sistematização de conhecimentos prévios, como também a integração entre docente, alunos, dos educandos entre si e, com isso, a construção de um novo saber.

Nossa Sequência Didática Interativa foi elaborada para alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro. Considerando que a proposta curricular para o referido ano de escolaridade não tenciona o ensino da Sintaxe, decidimos por não desenvolver sequências didáticas sobre a vírgula, pois esse sinal é regido por diversas regras sintáticas, o que nos levaria a modificar significativamente o conteúdo previsto para esse ano de escolaridade, o que poderia ocasionar lacunas quanto ao conteúdo previsto para o 1º ano, o que, talvez, dificultaria a aquisição de matérias previstas para o 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Com a exclusão da vírgula, nossas SDI foram elaboradas a partir de diversos gêneros discursivos e exploraram os pontos de interrogação e de exclamação, as aspas, os dois pontos, as reticências, os parênteses e o travessão. Ao trabalharmos com uma gama de gêneros discursivos, levamos em conta o fato de que a variedade é imprescindível, pois, como a pontuação depende das características dos gêneros discursivos, não é um recurso linguístico estável (Kleppa, 2023, p. 217). Além disso, a variedade de gêneros possibilita o contato com diversas semioses, de modo que os alunos tenham contato com a linguagem usada de modo significativo.

Sob o processo número 73040823.4.0000.9047, a Plataforma Brasil autorizou uma pesquisa-ação na qual os alunos realizaram seis sequências didáticas que, em média, apresentavam, cada uma, de 3 a 4 gêneros discursivos diferentes. Quanto à efetuação das atividades, realizamo-las em duplas com vistas a promover a interação entre os alunos, como propõe Oliveira (2013). A partir do momento em que surgiam dúvidas, ora os alunos questionavam entre si, ora solicitavam a ajuda da professora para solucionar as questões.

Devido à limitação do artigo, realizamos um recorte no qual selecionamos uma questão de cada Sequência Didática, sendo que optamos por aquelas em que os alunos mais tiveram dúvida; apresentamos como os gramáticos definem o sinal de pontuação e, por fim, comentamos as implicações dessas definições caso o professor as retirasse da(s) gramática(s) e as prescrevesse para os educandos.

METODOLOGIA

Pensando em uma Educação Linguística que oportunize ao educando o domínio das semioses de modo que a organização, o contexto comunicativo e os elementos linguísticos dos gêneros discursivos contribuam para a proficiência das compreensões leitora e escrita, selecionamos diversos gêneros para elaborar as Sequências Didáticas Interativas. Em nossas SDI tencionamos que gêneros como o *tweet*, a notícia, o anúncio publicitário, a tirinha, a anedota, a carta do leitor, a receita e tantos outros levem o aluno a pensar sobre os usos da língua e, com isso, possa desenvolver sua competência comunicativa. Quanto a essa diversidade de gêneros, destacamos que a limitação deste artigo fez com que selecionássemos as questões nas quais os estudantes apresentaram mais dificuldade. Em virtude disso, alguns dos gêneros citados não estarão presentes neste trabalho.

Quanto à execução das SDI, cada uma delas foi aplicada em aulas com dois tempos de 50 minutos. Outro aspecto a ser observado consiste no fato de que os sinais de exclamação e de interrogação foram abordados em uma única SDI, por apresentarem não só poucos contextos de uso, mas também poucos fatores que levam ao seu emprego, se comparados com os demais recursos notacionais. Ainda no que concerne à aplicação das Sequências Didáticas Interativas, dedicamos o primeiro tempo de aula para realização das atividades, que eram sempre em dupla ou em trio (apenas quando havia um aluno sem par) e o segundo tempo para correção das questões e análise dos textos.

Para finalizar, ressaltamos que, em momento algum, tanto antes da entrega das SDI, quanto após a correção, os alunos receberam qualquer material com prescrição de regras sobre o uso dos sinais de pontuação. Ao não fazermos isso, nossa pretensão era mostrar ao educando que é possível “aprender Português” sem ter que decorar uma série de regras e nomes. Além disso, consideramos como uma tentativa de mostrar ao aluno que o ensino de Português não se resume à memorização e à classificação de itens gramaticais: no Ensino Médio, espera-se que o educando se aproprie da metalinguagem, de modo que compreenda, por exemplo, a funcionalidade das classes gramaticais nos modos de organização do discurso. Ao tencionarmos uma Educação Linguística que propicie um ensino de língua com base na Análise Linguística, pretendemos uma prática pedagógica que possibilite ao aluno aprender a norma padrão de modo que o professor não se limite à apresentação de regras, como se o educando nada soubesse sobre seu próprio idioma.

Após explanarmos sobre a metodologia empregada em nossa pesquisa, apresentaremos algumas concepções de pontuação e analisaremos os dados das SDI a partir de nosso referencial teórico.

O CONCEITO DE PONTUAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Os sinais de pontuação são recursos linguísticos que incidem sobre a sentença (uma unidade da escrita) e o texto (Kleppa, 2023, p. 214). No entanto, as gramáticas tradicionais tendem a mostrar a pontuação no âmbito da sentença, a partir de enunciados retirados de textos. Em virtude disso, “[...] não entendemos que a escrita de um texto seja a somatória da ortografia, vocabulário, gramática e pontuação [...]” (Dahlet, 1999, p. 75 *apud* Kleppa, 2023, p. 213), pois a gramática, ao usar fragmentos de gêneros discursivos para exemplificar ou prescrever usos, descontextualiza o que motivou o emprego da pontuação.

Embora essa perspectiva seja válida, sabemos que os professores de língua materna recorrem às gramáticas normativas para respaldar suas aulas, o que os leva a alguns dos nossos gramáticos de nossa fundamentação teórica. Diante disso, como Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) compreendem a pontuação? A fim de responder a essa pergunta, elaboramos o quadro abaixo (quadro 1), no qual apresentamos não só como esses gramáticos entendem o papel da pontuação, como também os fatores aos quais relacionam o emprego desses recursos linguísticos.

Quadro 1- Finalidade dos sinais de pontuação segundo Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) e fatores atribuídos

Gramáticos	Finalidade dos sinais de pontuação	Fatores relativos ao emprego da pontuação ⁴
Azeredo (2018)	Assinalar pausas, sinalizar entoação, individualizar um segmento ou para fins estéticos.	Prosódico, sintático e estilístico.
Bechara (2004)	Organizar não só as relações e da proporção das partes discursivas, mas também das pausas orais e escritas	Discursivo, estilístico e prosódico.
Cegalla (s/d)	Sinalizar as pausas e as inflexões da voz (a entonação) na leitura; separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas; tornar claro o sentido da frase, evitando qualquer ambiguidade	Prosódico, sintático e semântico.

Fonte: Elaborado pelos autores

Como podemos ver, as definições de Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) consideram que aspectos prosódicos incidem sobre a pontuação. Ao relacionarem a pontuação à prosódia, possivelmente, levam em conta não só que, em seu surgimento, a pontuação era usada para guiar a leitura em voz alta, como também atribuem a esses recursos notacionais “a função similar de construção sintática da entonação no oral e da pontuação no escrito” (Dahlet, 2006 *apud* Kleppa, 2023, p. 222).

Com vistas a garantir a compreensão da análise dos dados, organizamo-la da seguinte forma: em seções secundárias para cada sinal de pontuação, mostraremos, primeiramente, como o sinal de pontuação é definido por Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) e, em seguida, comentaremos a perspectiva desses autores. Após isso, apresentaremos a atividade e, em itálico, o enunciado que a acompanha. Por fim, discutiremos a questão levando em conta as aulas tradicionais de gramática, isto é, quando professores consultam esses compêndios e transmitem para os alunos as definições *ipsis litteris*. No que concerne às Sequências Didáticas Interativas,

⁴ Colocamos os fatores relativos à pontuação na ordem em que aparecem nas definições apresentadas pelos gramáticos.

desenvolvemos SDIs cujo foco estava voltado para um sinal de pontuação com vistas a verificar os conhecimentos dos estudantes acerca desses recursos notacionais. Sendo assim, as aspas, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, o travessão, os dois pontos e os parênteses foram trabalhados a partir de gêneros discursivos que propiciassem ao aluno refletir sobre o emprego desses sinais. Embora nossa proposta tivesse como eixo um sinal de pontuação a cada SDI, os pontos de interrogação e de exclamação foram trabalhados concomitantemente, logo, temos uma SDI que aborda dois sinais de pontuação. Essa exceção se deve ao fato de consideramos mais produtivo trabalhar simultaneamente a interrogação e a exclamação, visto que apresentam poucos contextos de uso se comparados aos demais recursos notacionais. A limitação de páginas desse trabalho fez com que selecionássemos apenas alguns sinais de pontuação. Desse modo, decidimos pelos pontos de interrogação e de exclamação, as reticências, os parênteses e o travessão por considerarmos que os contextos de uso nos quais esses sinais apareceram foram os que geraram mais dúvidas entre os alunos.

Para melhor compreensão de nossa proposta, dividimos essa seção em subseções correspondentes para cada sinal de pontuação. Iniciamos essas subseções apresentando os gêneros discursivos que constituem as SDIs. No entanto, devido à limitação do artigo, priorizamos, em cada SDI, a atividade que os alunos tiveram mais dificuldade para, a partir desta, analisar como Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) descrevem o emprego dos sinais trabalhados. Por fim, vale ressaltar que o foco de nosso trabalho está em analisar se as acepções de Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) conseguem ou não dar conta dos fenômenos comunicativos nos gêneros discursivos em que atuam os pontos de interrogação e de exclamação, as reticências, os parênteses e o travessão.

Após essa explanação de como conduziremos as subseções seguintes, daremos início aos primeiros sinais a serem abordados: os pontos de interrogação e de exclamação.

PONTOS DE INTERROGAÇÃO E DE EXCLAMAÇÃO

Na Sequência Didática Interativa sobre os pontos de interrogação e exclamação, desenvolvemos atividades a partir dos gêneros tirinha, *tweet*, diálogo e anúncio publicitário. Dentre esses gêneros discursivos, os alunos tiveram mais dificuldade na questão cujo diálogo era o texto a ser analisado. Após essa informação, analisaremos como os gramáticos de nosso referencial teórico define esses recursos notacionais.

Quadro 2 - Uso do ponto de interrogação segundo Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d)

Azeredo (2018)	Bechara (2004)	Cegalla (s/d)
“(…) indica uma pausa com entonação ascendente para expressar uma interrogação direta ” (p. 567 – grifo nosso)	“No diálogo pode aparecer sozinho ou acompanhado do ponto de exclamação para indicar o estado de dúvida do personagem diante do fato” (p. 607)	Indica pergunta direta, que se faz com entoação ascendente, ou então, ser usado no fim de uma pergunta intercalada, que pode, ao mesmo tempo, estar entre parênteses (p.431)

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 3 - Uso do ponto de exclamação segundo Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d)

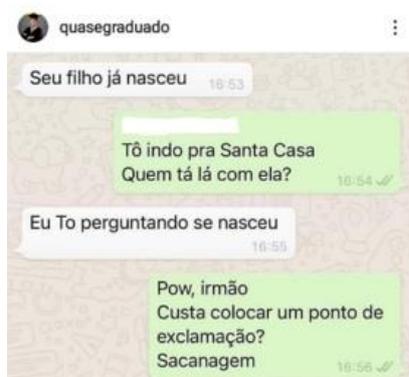
Azeredo (2018)	Bechara (2004)	Cegalla (s/d)
----------------	----------------	---------------

<p>“Marca entonação variável para um variado espectro de sentimentos (...) que só podem ser reconstituídos graças ao contexto” (p. 567 – grifo nosso)</p>	<p>Denota “gradação da surpresa através da narração com aumento progressivo do ponto de exclamação ou de interrogação” (p. 608)</p>	<p>Depois das interjeições, locuções ou frases exclamativas, que se proferem com entonação descendente, para exprimir as mais diversas emoções - surpresa, espanto, susto, indignação, piedade, ordem, súplica, etc. e para substituir a vírgula depois de um vocativo enfático (p.432)</p>
--	---	---

Fonte: elaborado pelos autores

Quanto ao ponto de interrogação, Azeredo (2018) e Cegalla (s/d) entendem que esse sinal assume uma função prosódico-discursiva, enquanto Bechara (2004) relaciona seu uso ao fator discursivo. Por sua vez, no que tange à exclamação, temos, novamente, Azeredo (2018) e Cegalla (s/d) atribuindo papel prosódico-discursivo a esse recurso notacional e Bechara (2004) reconhecendo a função estilístico-discursiva tanto da interrogação, quanto da exclamação, ao asseverar que a repetição progressiva desses sinais no texto é uma questão de estilo com intencionalidade discursiva. Diante dessas informações, veremos, sobre esses sinais, a questão que os alunos mais apresentaram dificuldade.

Atividade sobre uso dos pontos de interrogação e de exclamação



A conversa no WhatsApp apresenta uma dificuldade de compreensão entre os interlocutores devido ao emprego equivocado dos sinais de pontuação. Reflita. O humor do diálogo se deve à seguinte fala: “Custa colocar um ponto de exclamação?” Por que afirmamos que esse enunciado é engraçado?

Nessa troca de mensagens, a ausência da pontuação no primeiro enunciado leva o receptor a uma compreensão errônea que só pode ser percebida quando declara “Eu to [sic] perguntando se nasceu”. Em outras palavras: o enunciado que deveria ser uma frase interrogativa se torna uma frase declarativa devido à ausência do ponto de interrogação, recurso notacional empregado para assinalar perguntas diretas. Em virtude disso, alguns alunos não compreenderam que o humor do texto estava no fato de que o enunciador, ao pedir ao enunciatário que use o ponto de exclamação, o enunciado “Seu filho já nasceu” continua sendo declarativo.

Quanto ao ponto de exclamação, deduzimos que as descrições apresentadas pouco (ou nada) contribuiriam para que os alunos percebessem o humor na troca de mensagens. Ao se referirem ao caráter melódico desse recurso notacional, os autores o relacionam à oralidade, sendo

que estamos analisando um texto escrito. Outro fator diz respeito ao fato de a exclamação expressar emoções, o que podemos ver em Azeredo (2018) e Cegalla (s/d). Essa informação não colabora para que os alunos percebam que, quando o receptor questiona o emissor sobre o uso da exclamação, se o enunciado tivesse de fato uma exclamação, continuaria declarativo, porém, mais expressivo. Dito isso, seguiremos com as reticências.

RETICÊNCIAS

Em nossas atividades epilinguísticas sobre as reticências, a Sequência Didática Interativa contou com os gêneros tirinha, texto reflexivo e notícia, sendo a questão sobre a tirinha a que os alunos tiveram mais dificuldade para compreender o emprego desse recurso notacional. A seguir, vejamos como José Carlos Azeredo, Evanildo Bechara e Domingos Cegalla conceituam as reticências.

Quadro 4 - Uso das reticências segundo Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d)

Azeredo (2018)	Bechara (2004)	Cegalla (s/d) ⁵
“Assinalam interrupções e hesitações em geral” (p. 564)	Indicam “interrupção ou incompletude do pensamento (ou porque se quer deixar em suspenso, ou porque os fatos se dão com breve espaço de tempo intervalar, ou porque nosso interlocutor nos toma a palavra, ou hesitação em enunciarlo”; “... uma enumeração inconclusa...”; “a “não-resposta do interlocutor” e “...supressão no texto transcrito”, “depois de um ponto de interrogação ou de exclamação podem aparecer as reticências” (p. 608)	Indica “suspensão ou interrupção do pensamento, ou ainda, corte da frase de um personagem pelo interlocutor, nos diálogos; no meio do período, indica certa hesitação ou breve interrupção do pensamento; no fim de um período gramaticalmente completo, sugere certo prolongamento da ideia; sugere movimento ou a continuação de um fato; indica chamamento ou interpelação, em lugar do ponto interrogativo; indica supressão de palavra(s) numa frase transcrita, caso em que se podem usar quatro pontos, em vez de três ⁶ ” (p.432)

Fonte: elaborado pelos autores

Ao verificarmos a definição para as reticências, é nítido como Azeredo (2018) identifica apenas o papel discursivo das reticências, enquanto Bechara (2004) vai além, pois indica não só os contextos nos quais as reticências podem ser usadas, como também a intencionalidade discursiva desse recurso notacional. Por sua vez, Cegalla (s/d) se assemelha a Bechara (2004) quanto aos fatores que implicam o emprego das reticências e a intencionalidade no uso desse sinal.

⁵ De acordo com Cegalla (s/d, p. 432), as reticências e o ponto de exclamação apresentam grande poder de sugestão e são ricos em matizes melódicos. Além disso, são “ótimos auxiliares das linguagens afetiva e poética”. No entanto, o autor ressalta que seu uso depende do “estado emotivo do autor” (p. 433). Com isso, o autor reconhece que esses sinais de pontuação expressam subjetividade, isto é, podem ter fins estilísticos.

⁶ Segundo o autor, nesse caso, as reticências são mero sinal gráfico por não representarem nem pausa, nem entonação especial.

No entanto, Cegalla (s/d) ressalta que esse sinal pode substituir a interrogação ou, então, a supressão de uma palavra, dando a entender que, nesse caso, as reticências podem ser usadas com o ponto final.

Atividade sobre uso das reticências



<https://m.leijaja.com/cultura/2019/06/06/60-anos-mudancas-nos-tracos-da-turma-da-monica/> Acesso em 27 dez. 2021

O que expressa, no 3º quadrinho, o ponto de exclamação seguido de reticências?

Nessa tirinha, a maioria dos alunos compreendeu o uso da exclamação no 3º quadrinho, porém não entendeu o uso desse sinal acompanhado de reticências. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de realizarem uma leitura de superfície, o que significa que entendem apenas o que o texto diz, sem ir além (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 102). Como essa tirinha é um texto multissemiótico, possivelmente os alunos se detiveram apenas na linguagem verbal, não levando em conta que o imagético contribui para o sentido do texto, visto que a expressão corporal da personagem, junto à combinação das reticências com o ponto de exclamação, tem como intuito não só mostrar a indignação, como também a incompletude do pensamento da personagem.

Em relação ao nosso referencial teórico, Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) descrevem o uso desse recurso notacional para indicar a interrupção do pensamento, o que pode ser percebido na fala da personagem. Dentre os três gramáticos de nosso referencial teórico, destacamos Cegalla (s/d, p.433), por assentir que tanto as reticências quanto o ponto de exclamação “[...] são ótimos auxiliares da linguagem afetiva e poética [...]”, ainda que o emprego de ambos os sinais seja eventual, por depender “[...] do estado emotivo do escritor [...]”.

Embora Cegalla (s/d) preveja o uso das reticências junto com a exclamação, nos parece que não leva em conta nem a intencionalidade, nem o contexto à medida que atribui o emprego desses sinais ao estado emocional do sujeito escrevente. Convém destacar que, ao atribuir o uso desses recursos notacionais ao autor, Cegalla (s/d) funde autor e personagem, “criador e criatura”. Por entendermos que em narrativas ficcionais o emprego da pontuação é uma forma de exprimir características à personagem e que nessa tirinha há turnos de fala, as reticências seguidas de exclamação são recursos verbais empregados pelo cartunista para expressar o estado emocional do personagem.

Dessa forma, a asserção de Cegalla (s/d), se lida sem qualquer criticidade e transmitida como está ao educando, pode induzi-lo a uma compreensão equivocada quanto ao que motivou o emprego da exclamação com as reticências.

PARÊNTESES

No tocante aos parênteses, a tirinha, a receita culinária, a carta do leitor e o relato de memória foram o cerne de nossas atividades. Dentre essas, a atividade com a carta do leitor foi a que gerou mais questionamentos.

Quadro 5 - Uso dos parênteses segundo Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d)

Azeredo (2018)	Bechara (2004)	Cegalla (s/d)
Esclarecem ou informam “o significado de alguma palavra ou expressão” e “empregam-se ainda como alternativa ao travessão quando o enunciador insere no discurso um comentário, uma ressalva, uma ponderação”. (p. 566)	“...assinalam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado de modo a estabelecer maior intimidade entre o autor e o seu leitor...” (p. 612)	Isolam palavras, locuções ou frases intercaladas no período, de cunho explicativo, as quais são emitidas em tom mais baixo. (p. 435)

Fonte: elaborado pelos autores

No tocante aos parênteses, destacamos a função discursiva, visto que esse sinal reflete, para Azeredo (2018), a inserção do discurso do enunciador e, segundo Bechara (2004) sugere, uma estratégia na qual o emissor se aproxima do receptor. No entanto, também há um valor sintático-semântico, pois, ao isolar palavras, locuções ou frases intercaladas, o autor indica ao leitor que o conteúdo entre parênteses não exerce função sintática na sentença, o que facilita a compreensão leitora do enunciado.

Atividade sobre uso dos parênteses

Pragmatismo

Moro tem uma falha grave em seu currículo: usou sua caneta de juiz para favorecer a eleição do arrivista político que ora ocupa o Planalto (onde finge que trabalha). Além de ter aceitado um ministério como pagamento pelo favor. De qualquer forma, se de um lado temos o “homem mais honesto do país” com seu cipoal de histórias obscuras e mal contadas e, do outro, temos o pior presidente da História do Brasil, não nos resta outra alternativa senão torcer por uma terceira via (mesmo que essa via não seja lá uma Brastemp). Nivelar por baixo nunca é bom, mas, no momento político brasileiro, pragmatismo pouco é bobagem.

FLAVIUS FIGUEIREDO
BARRA DO PIRAI, RJ

<https://infoglobo.pressreader.com/o-globo/20211202> Acesso em 12 fev. 2022

Na carta, os parênteses são usados para inserir um comentário do enunciador. De que modo esse sinal contribui para uma aproximação entre emissor e receptor?

Diante das descrições que comentamos, entendemos que, nesse contexto, os parênteses promovem uma proximidade entre enunciador e enunciatário, visto que inserem o comentário do

emissor, destacando-o do restante do texto. Além disso, os parênteses sugestionam uma pausa antes da leitura do conteúdo entre parênteses, o que ressalta a opinião do autor da carta.

Ao refletirmos acerca de como nosso referencial teórico representa os parênteses, notamos que, se apresentadas as definições aos educandos, a de Bechara (2004) seria a que mais contribuiria para responder à questão, por admitir que o uso dos parênteses aproxima o autor do leitor. A descrição de Cegalla (s/d), por relacionar a entonação à compreensão do texto - como vimos anteriormente, atribui um aspecto da oralidade a um texto escrito, o que significa que o aluno só perceberia essa característica se lesse o texto em voz alta. Outra crítica que temos a essa caracterização consiste no fato de que, possivelmente, só pode ser comprovada se o destinatário for um leitor proficiente, pois, caso contrário, ainda que a leitura em voz alta seja realizada, é possível que o sujeito não perceba que os parênteses sugerem uma diferença de entonação.

Ainda com relação à oralidade *versus* escrita, Chafe (1985 *apud* Botelho, 2012, p. 77) constatou que, na escrita, as unidades de entonação são mais longas do que na fala. Ao se debruçar sobre o estudo de quatro gêneros - dois orais e dois escritos - , Chafe, 1987 (*apud* Botelho, 2012, p. 80) reconhece nos gêneros escritos uma prosódia dissimulada, geralmente, assinalada pela pontuação. Essa ideia vai de encontro à escrita ser autônoma à oralidade (Nunberg, 1990; Dahlet, 2002 *apud* Kleppa, 2023, p.219), o que nos leva a entender que embora haja uma autonomia da oralidade com relação à escrita, a pontuação pode ser empregada para manifestar uma marca prosódica, nesse caso, uma mudança de entonação provocada pelo uso dos parênteses. Embora os autores analisem textos orais e textos escritos, não podemos nos esquecer de que em textos multissemióticos, as semioses não verbais podem incidir com a escrita, e, com isso, influenciar o emprego da pontuação.

Após finalizarmos nossa reflexão sobre os parênteses, trataremos do último sinal dessa pesquisa: o travessão.

TRAVESSÃO

A anedota, a tirinha e a notícia foram o ponto de partida para a Sequência Didática Interativa sobre o travessão. Isto posto, vejamos a seguir a definição de nossos gramáticos para esse recurso notacional.

Quadro 6 – Uso do travessão segundo Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d)

Azeredo (2018)	Bechara (2004)	Cegalla (s/d)
“Indica a fala do personagem em discurso direto”; “Indica o ato de fala do narrador (neste caso, também é comum o uso da vírgula)”; “delimita “um adendo, um comentário, uma ponderação que se intercala no discurso (função opcionalmente expressa com o uso dos parênteses)” (p. 565)	“Pode indicar ainda a mudança de interlocutor, na transcrição de um diálogo, com ou sem aspas” (p. 612)	indica mudança de interlocutor ou, simplesmente, início da fala de um personagem; separa expressões ou frases explicativas, intercaladas; isola palavras ou orações que se quer realçar ou enfatizar; substitui os parênteses e mesmo a vírgula e os dois-pontos” (p.433 - 434)

Fonte: elaborado pelos autores

No que concerne ao travessão, Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d) endossam a discursividade desse recurso notacional, principalmente, em diálogos. Ademais, destacamos que Azeredo (2018) e Cegalla (s/d) reconhecem a capacidade de comutação desse sinal por outros. Quanto a isso, Azeredo (2018) considera que, em um contexto específico, os parênteses podem substituir o travessão, enquanto Cegalla (s/d), sem identificar o contexto, assevera que o travessão substitui os parênteses, a vírgula e os dois pontos.

Embora haja pontos em comum entre os autores, ressaltamos que apenas Cegalla (s/d) apresenta motivação sintática para o uso do travessão, uma vez que, ao descrever o uso desse sinal, prevê que tal recurso pode ser usado em frases e orações, o que, em nosso entendimento, torna esse sinal um recurso com função sintático-discursiva.

Atividade sobre uso do travessão

YouTube proíbe Monark de criar novos canais: 'Estou sofrendo perseguição política'

Demitido após defender criação de partido nazista, ex-apresentador do podcast Flow afirmou que 'pessoas poderosas' querem o 'destruir'

O Globo

18/02/2022 - 08:22 / Atualizado em 18/02/2022 - 08:54

Demitido após defender a criação de um partido nazista em episódio recente do podcast Flow, Bruno Aiub, mais conhecido como Monark, está vetado do YouTube. O influenciador digital foi avisado pela empresa de que está proibido de criar um novo canal, por ter violado "políticas de responsabilidade do criador de conteúdo" estabelecidas pela plataforma.

"Responsabilidade é prioridade máxima para o YouTube, é muito importante que os criadores de conteúdo usem sua influência com responsabilidade — dentro e fora da nossa plataforma", comunicou o YouTube a Monark, por meio de um e-mail. (...)

<https://oglobo.globo.com/cultura/youtube-proibe-monark-de-criar-novos-canais-estou-sofrendo-perseguiacao-politica-2-25399999> Acesso em 18 fev. 2022

No 2º parágrafo, a declaração da plataforma You Tube apresenta um uso facultativo do travessão, fazendo com que, nesse contexto, esse sinal exerça papel de realce. Diante disso, responda: por que se destacou o enunciado após o travessão?

No que concerne ao nosso referencial teórico, pressupomos que, nesse texto, Azeredo (2018) entenderia que o travessão está assinalando um adendo, um comentário, uma ponderação; Bechara (2004) atribuiria a sinalização de uma pausa mais forte e Cegalla (s/d) afirmaria que o uso do travessão destacaria ou enfatizaria palavras, no caso, um sintagma nominal. Ao realizarmos uma Análise Linguística não subordinada à gramática prescritiva, depreendemos que, nesse contexto, o travessão foi usado de forma estilística, por se tratar de um emprego facultativo com motivação prosódico-discursiva, pois, se lido em voz alta, o enunciado apresenta uma pausa que, propositalmente, realça uma informação no discurso. Se é assim, os gramáticos por nós consultados explicariam parcialmente o emprego do travessão no texto que usamos para a questão.

Após nossas análises e reflexões, passaremos para as Considerações Finais em que refletiremos sobre o objetivo da pesquisa, os resultados encontrados, os *corpora* e os procedimentos de análise dos fragmentos selecionados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular seja um documento norteador, ao eleger o texto como núcleo das aulas de língua portuguesa, pressupomos que o documento tenciona um

ensino de língua materna mais significativo para o educando, para que, dentre tantas possibilidades, consiga compreender a si próprio e a sociedade na qual está inserido, visto que a linguagem é utilizada para se expressar *na* sociedade e *para* a sociedade.

Se a linguagem e, por extensão, a língua são ferramentas essenciais para (con)vivência, inferimos que o ensino tradicional de gramática, com sua memorização de regras e nomenclaturas, pouco colabora para que o sujeito possa desenvolver habilidades e competências que colaborem para, por exemplo, o exercício da cidadania.

Essa perspectiva fez com que optássemos pela Sequência Didática Interativa para as aulas de Análise Linguística. A escolha dessa metodologia se justifica pelo fato de favorecer uma aprendizagem ativa e significativa, pois o aluno, junto a seus colegas, poderá perceber que as escolhas linguísticas de um texto estão atreladas ao gênero discursivo, ao público-alvo, ao grau de escolaridade, ao objetivo a ser atingido, entre outros fatores.

Quanto à definição de pontuação para Azeredo (2018), Bechara (2004) e Cegalla (s/d), constatamos que não há unanimidade no que diz respeito aos fatores que definem esse recurso linguístico. No que concerne aos sinais de pontuação que nos dispomos a investigar conforme à conceituação desses gramáticos, depreendemos que as caracterizações, se estudadas pelos professores, não devem ser compreendidas como dogmas, pois, se assim for, como pudemos verificar, não darão conta do que motivou o emprego desses sinais nos mais diversos gêneros discursivos. Além do mais, o docente que consulta esses compêndios e repassa essas definições *ipsis litteris* para o educando pode dificultar o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, uma vez que este pode entender as definições como verdades absolutas. Se é assim, o aluno pode vir a pensar que se o uso no texto não corresponde às verdades que aprendeu, isto é, às definições, o autor do texto empregou o sinal de forma errônea, o que nem sempre é verdade, já que o fato de não haver uma descrição não significa que a empregabilidade não existe, até mesmo porque, como vimos, a gramática prescritiva não dá conta de apontar todos os contextos de uso dos sinais de pontuação.

Ainda no tocante às definições apresentadas pelos gramáticos de nosso referencial teórico, constatamos que, embora o professor consulte mais de um compêndio, nem sempre as informações ali apresentadas conseguirão explicar não só o que motivou o uso da pontuação, como também a intencionalidade, visto que aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais motivam o surgimento de novos gêneros discursivos, o que possivelmente incidirá em novos usos da pontuação.

Ao reconhecermos isso, não pretendemos que o professor de língua materna elimine a gramática normativa: apenas tencionamos que perceba que esse compêndio não dá conta de todos os usos linguísticos. Ainda quanto a isso, é preciso que esse docente reconheça que, ao usar fragmentos de texto para comprovar um determinado uso da pontuação, as gramáticas descontextualizam o que levou ao emprego desses recursos notacionais, impossibilitando o leitor de reconhecer se tais usos, de fato, se justificam.

Além do mais, ao optar por textos que empregam a norma padrão, a gramática prescritiva deixa de contemplar outros usos, o que pode fazer com que docentes associem a ausência da descrição ao “erro”. Ou seja: se a gramática não menciona um determinado emprego da pontuação, então aquele uso não pertence à norma padrão, o que nem sempre é verdade, visto que a pontuação,

se influenciada por uma intencionalidade discursiva, pode ser usada com fins estéticos e, como vimos na seção sobre o ensino de gramática, frequentemente, esses compêndios não abordam esses usos.

Tendo em vista os aspectos expostos, esperamos que este trabalho contribua para que professores de língua materna percebam que, antes de prescrever as regras da gramática normativa, é preciso refletir acerca dessas, pois os usos listados por esses manuais não devem ser entendidos como a descrição de todos os usos possíveis da pontuação (ou de outros recursos linguísticos). Ao ter essa consciência, o professor tende a pensar além da gramática, o que implica relacionar variáveis como o gênero discursivo e o papel do enunciatário na escolha dos sinais de pontuação.

Além disso, pretendemos que esta pesquisa colabore para uma Educação Linguística (EL) de práticas pedagógicas que coopere para os discentes concluírem a Educação Básica efetivamente letrados, pois esse é um dos caminhos para que tenhamos, de fato, sujeitos atuantes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Carmo Maracajá ; AQUINO, Rafael Santos de; LEÃO, Ana Maria dos Anjos Carneiro. Dezoito anos da Sequência Didática Interativa: uma análise sistemática. *In: Dialogicidade e complexidade no processo de análise hermenêutica dialética-interativa*. Recife: Edupe, 2020

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Jéssica Rodrigues. O eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre as singularidades do documento norteador da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 1360-1391, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54875>. Acesso em: 29 abr. 2024

AZEREDO, José. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2024.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BOTELHO, José Mario. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. 1 ed. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular E Gramática: das controvérsias do currículo ao ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1836, 2022.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. Companhia Editora Nacional. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4643383&forceview=1>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DE SOUSA, Francisco Rafael Mota. Desafios atuais para o ensino de gramática - reflexões sobre as habilidades de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular. **Lingu@Nostr@**. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr/article/view/13172>. Acesso em: 29 abr. 2024

DE SOUZA, Luciene Barbosa; DOS SANTOS, José Antônio Jakson Paiva. Novas perspectivas do ensino da gramática e suas contradições na gramática tradicional. **Docent Discunt**, v. 3, p. 79-95, 2022.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KLEPPA, Lou-Ann. Para uma didática dos sinais de pontuação. *In*: OLIVEIRA, Teresa; TEIXEIRA, Carla; SIMÕES MARQUES, Isabelle; ROSA, Rute; GONÇALVES, Matilde; TOPA VALENTIM, Helena. **Gramática e Texto. Contextos, usos e propostas didáticas**. Colibri | CLUNL, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34619/grh6-gr07>. Acesso em: 05 jan. 2024.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**, Porto Alegre, v. 1, n.1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6284>. Acesso em 22 jan. 2024

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática no processo de formação de professores**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PALMA, Dieli Versaro; CASAGRANDE, Nancy dos Santos; ALMEIDA, Paulo. Educação linguística: percurso do grupo de pesquisa em educação linguística da PUC/SP. **VERBUM**, v. 9, n. 3, p. 24-43, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/51955>. Acesso em 30 jan. 2024

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; VICENTE, Helena e SALLES, Heloisa. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. *In*: **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2013.

SALES, R. S.; SILVA, A. da. Ensino de gramática: saberes e práticas mobilizados por um professor de língua portuguesa. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 57, n. 54, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18043>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA, Carly. A evolução do conceito de linguística aplicada ao ensino de línguas. **Confluência**, p.68-76,1991. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/551>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA, Noadia Íris da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 949-973, 2010.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, p. 47-60, 2018.

Recebido em: 01 de março de 2024

Aprovado em: 13 de maio de 2024