

O professor de Língua Portuguesa e o ensino da gramática: licenciatura e ensino básico em uma perspectiva circular

The lecturer of Portuguese language and grammar teaching:
licentiate and basic education in a circular perspective

 Ritacy de Azevedo Teles

 Lazaro Rodrigues Tavares;

Resumo: Este artigo busca sugerir reflexões relativas ao ensino de gramática nos níveis básico e superior a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, tendo em vista a necessidade de alinhar as diversas concepções gramaticais atuais com a prática docente. Nesse sentido, propõe contribuições concernentes ao ensino de gramática a partir de um viés produtivo e contextualizado, bem como aponta possíveis etapas metodológicas que contribuam para diminuir as assimetrias entre a teoria e a aplicação do ensino de Língua Portuguesa por parte dos professores, tais como identificação de conteúdos gramaticais e suas abordagens, consulta a documentos oficiais (PCNs e BNCC) e verificação contextual de egressos de cursos de Licenciatura em Letras. Diante desse cenário, nota-se a importância de uma formação básica do discente mais coerente com um ensino pautado em uma visão mais

Ritacy de Azevedo Teles. Mestre em Literatura; UFC; ritacyazevedo@gmail.com

Lazaro Rodrigues Tavares. Mestre em Linguística Aplicada; UECE; lazaro.tavares@servidor.uepb.edu.br

dinâmica e estimulante, que, por sua vez, possa sanar as dificuldades de ensino-aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Formação docente. Língua Portuguesa. Ensino de gramática.

Abstract: This article sets out to suggest reflections related to grammar teaching in basic and higher education from an interactionist perspective of the language, bearing in mind the need to align the various current grammar concepts with teaching practice. In this regard, it proposes certain contributions concerning grammar teaching from a productive and contextualized perspective, and it points out possible methodological steps that may contribute to wind down asymmetries existing between the theory and the teaching of Portuguese language on the lecturers' side. Such methodological steps are identifying grammar contents and their respective approach, referring to Official documents (PNCs and BNCC), and the contextual verification of former students from the BA in Letters who are lecturers. In this scene, the authors highlight the importance of a more dynamic and stimulant teaching to the student's basic formation, which, in its turn, could help redress the difficulties concerning grammatical teaching-learning of the Portuguese language.

Keywords: Lecturers' formation. Portuguese language. Grammar teaching.

Introdução

Na escola básica brasileira, há muitas deficiências no trabalho de professores no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) quando tratam de conteúdos de natureza gramatical. Por sua vez, os alunos que deixam esse nível de ensino e decidem cursar licenciaturas em Letras, como haviam feito seus mestres de LP, normalmente as concluem e voltam para o cenário inicial como professores que não empreendem transformações significativas no ensino da gramática ou, quando as empreendem, fazem-no muito discretamente.

Vê-se, pois, o estabelecimento de um círculo: o estudante deixa a escola básica levando em sua memória uma prática docente que a licenciatura não consegue desestimulá-lo a adotar posteriormente, uma prática comumente influenciada pela crença de que a gramática se limita a um conjunto de prescrições que orientam como falar e escrever corretamente. Abundam novas orientações, são diversos os documentos nacionais que norteiam outra percepção do ensino da gramática (PCN, 1998; BNCC, 2017), mas a análise de grades curriculares, de planos de disciplinas, de aulas e de avaliações de LP dificilmente condizem com as concepções e os descritores constantes em tais documentos. Nesse cenário, perde o aluno da escola básica e o da licenciatura, que costumam deixá-las com muitas limitações. Os professores de um e de outro nível ainda não conseguem alterar significativamente esse cenário.

Não há, nessas afirmações, a pretensão de apontar o professor do ensino básico nem o da licenciatura como os únicos responsáveis pelos insucessos dos seus alunos, afinal a escola, em qualquer um de seus níveis, vai além do professor e o estudante recebe influências do todo escolar e de outras estruturas muito diversificadas - de sua família, de seu contexto de vida e de sua sociedade. A instituição escolar é apenas um dos componentes da macroestrutura social, e, além disso, esse estudante nem sempre está disposto a ser sujeito de aprendizado. Ocorre que, embora reconheçamos que a responsabilidade pelo cenário em questão é compartilhada, isso não desfaz a necessidade de se lançar um olhar atento para a formação inicial do professor de LP em relação à gramática e para o seu trabalho na escola básica.

É válido ressaltar que o problema para o qual atentamos não é observado por nós de forma isolada, limitando-nos a um pequeno grupo de professores e/ou de alunos de uma escola. A nossa observação também não é limitada a um curto tempo, pois vem sendo feita há quase três décadas de ensino, de formação continuada e de coordenação de professores, em contextos de escolas de ensino médio da rede privada de Fortaleza, de cursos preparatórios para vestibulares com público advindo delas e de escolas da rede pública. Mais recentemente, há cerca de quatro anos, passamos a atentar também para contextos de institutos federais de educação do Nordeste, em seu ensino médio integrado, bem como para os de licenciaturas desses institutos e de algumas universidades em que atuamos na docência.

O objetivo deste artigo é estimular investigações em dois cenários para avaliação de acertos e/ou de desacertos entre o que o professor de LP aprende em sua formação inicial e o que deve ajudar o seu aluno a aprender no ensino básico no que tange à gramática. No cenário do ensino básico, é necessário investigar que saberes gramaticais são contemplados nas aulas de LP, como o são e por que o são. Já no cenário de licenciaturas em Letras, é preciso saber que contribuições e que lacunas há para o trabalho do professor no ensino básico.

De posse dessas informações dos dois níveis de ensino, será possível empreender reflexões sobre o que deve ser priorizado em um e em outro e ainda sobre em que e como devem ser atendidas e/ou questionadas prescrições de parâmetros nacionais curriculares. Será possível, além disso, promover saberes complementares, o que pressupõe possibilidades de muitos trabalhos. Deixamos como sugestão a realização de análises de grades curriculares, de aulas e de avaliações de LP de escolas básicas e de licenciaturas em Letras de um mesmo estado, isto porque, normalmente, os professores egressos destas são os que atuam naquelas.

Defendemos que a existência de um olhar recíproco entre licenciaturas e ensino básico pode corroborar ações bastante interessantes, como realça Pimenta ao comentar experiência de Maria Marina Cavalcante em estágio de Pós-Doutorado desta. Cavalcante (2014) toma vozes de professoras da educação básica como contribuições para docentes do ensino superior a partir de aspectos como

[...] a busca da relação teoria x prática; a busca de aproximação do conhecimento com a realidade; um olhar atento às necessidades da escola; comunhão entre a escola básica e a universidade; a articulação da formação com os projetos políticos dos cursos / IES; o assumir a interdisciplinaridade [...] (PIMENTA, 2014, p. 13).

São esses alguns dos benefícios que julgamos advir do que resolvemos chamar de um olhar atento para o professor de LP no que concerne ao ensino de gramática em sua trajetória circular entre licenciatura e ensino básico.

Para embasamento teórico deste artigo, recorreremos a seguir a algumas concepções de gramática antes de trazermos uma reflexão sobre a pedagogia universitária. Trataremos também dos saberes docentes e da importância de considerá-los na formação de professores. Em seguida, faremos referência à noção de currículo ou plano e, em nossas considerações finais, apresentaremos sugestões de etapas metodológicas para as pesquisas que estimulamos.

As concepções de gramática e o ensino de LP

Pesquisadores (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 1997; ANTUNES, 2007) apontam que o ensino de LP na escola básica brasileira é marcado por discursos que focam em uma gramática normativa que se sustentaria em uma dicotomia do “certo” e do “errado”, apesar das orientações sugeridas por documentos oficiais, embora, desde a década de 70, as pesquisas linguísticas no país venham procurando combater a noção de língua apenas como sistema de regras que orientam o seu “uso correto”. Mesmo contestada por

estudos, essa visão distorcida ainda predomina em diversos estratos sociais de nosso país, e é evidente que esse fato traz uma série de consequências para o ensino-aprendizagem da LP.

A fim de analisarmos com o máximo de cuidado a perspectiva supracitada, é necessário analisarmos primeiramente a noção de gramática/língua além do senso comum e tendo em vista duas constatações importantes. A primeira é a de que a língua não se resume à sua gramática. A segunda é a de que a gramática não necessariamente se resume ao conjunto de regras corretas sobre o uso de uma língua. O ensino de Gramática vem sendo questionado por vários autores que provocam inúmeras discussões acerca de sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem (TRAVAGLIA, 1997).

O discurso relativo às práticas docentes denuncia um ensino transmissivo de Gramática na escola, o que levou várias correntes teóricas a se inquietarem - a Linguística Textual em especial - com o objetivo de discutir um ensino mais produtivo e estabelecer nas aulas de LP uma perspectiva com um viés focado nos usos sociais da língua. Sob essa ótica, o que se exige da prática docente responsável é uma ação consciente para se conhecer o que está por trás do cotidiano dentro de sala de aula, a fim de uma tomada de decisões consistentes.

No livro *As ciências linguísticas e o ensino de línguas* (1974), os pesquisadores Michael Halliday, Angus McIntosh e Peter Strevens apresentam uma distinção entre três tipos de ensino da gramática: prescritivo, descritivo e produtivo. Eles esclarecem que cada tipo de ensino está relacionado a diferentes concepções de linguagem. O que se nota nessa correlação entre ensino, gra-

mática e concepção de linguagem é que a prática do professor de língua, seja ela materna ou estrangeira, revela – mesmo que, muitas vezes, o professor não se dê conta –, a sua crença sobre o que é e para que serve a linguagem.

Nesse sentido, o que garante uma ação eficaz é a reflexão que o professor faz sobre o que faz, sobre porque o faz e sobre como pode fazê-lo melhor. Para tanto, é fundamental um conhecimento mais aprimorado sobre as concepções de linguagem, de gramática e de tipos de ensino, por isso a proposta dos autores britânicos ainda é pertinente para os estudos da análise linguística.

No Brasil, esse quadro teórico passou a ser conhecido por meio da obra *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus* de Luiz Carlos Travaglia (1997). É a partir desse livro que apresentamos os três paradigmas de ensino de gramática.

A concepção prescritiva

A primeira concepção é a de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual a expressão (de informações e emoções) se constrói no interior da mente, de onde o indivíduo extrai as regras apreendidas no intuito de organizar logicamente o pensamento. É sustentada pela tradição gramatical grega e perdura até meados do século XX.

Por esse viés, expressa-se bem quem pensa bem, de forma organizada e articulada. A enunciação é notada como um ato monológico, individual, que não é afetado nem pelo receptor da

mensagem, nem pela situação social em que ocorre. O tipo de gramática associado a essa linguagem é o normativo, um conjunto de regras estabelecidas a partir de critérios de especialistas (estéticos, elitistas, políticos e históricos), baseados no uso da língua consagrado pelos escritores. A gramática normativa reconhece somente a variação padrão como válida, sendo as outras maneiras percebidas como erradas e, portanto, devendo ser evitadas a todo custo. A aceção se distancia da realidade e das questões relacionadas ao contexto sócio-histórico-cultural.

É importante notar que é a trajetória histórica na Grécia antiga que justifica o *status* da gramática. As primeiras descrições gramaticais surgem diante da necessidade de educar os cidadãos livres por meio da literatura e da legislação. No entanto, com a expansão da civilização grega, a língua “pura” começa a receber forte influência das estrangeiras (as dos povos bárbaros). O conhecimento gramatical passa a ter um viés regulamentador: ao invés de se partir dos usos para a descrição dos fenômenos da língua, parte-se das regras para a correção dos usos. As escolhas ditas “corretas” são socialmente direcionadas, ou seja, são as escolhas dos falantes cultos, dos falantes socialmente prestigiados, normalmente empoderados política e economicamente.

A concepção descritiva

O tratamento normativo da linguagem mostra-se como insuficiente quando, por volta do final do século XIX e início do século XX, elege-se o positivismo como modelo da produção do

conhecimento científico. Em um panorama de observação neutra e descrição minuciosa, o mito de que a regra deve ser a semelhança com o que os grandes escritores fazem perde valor. Ganha destaque uma gramática que propõe uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, com o intuito de se estabelecerem regras de uso, não importando mais a variedade (padrão ou não), mas sim um ensino descritivo, que procura mostrar como a linguagem funciona.

A linguagem, sob o manto do Estruturalismo, é entendida como um instrumento de comunicação, e a língua, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras para a transmissão de mensagens de emissores a receptores (TRAVAGLIA, 1997). A língua é vista como algo pronto, acabado, sem intervenções ou mudanças sociais, ou seja, totalmente separada de seu uso, sem importarem os sujeitos nem a situação de comunicação. A ênfase no código, isolado de sua utilização, desconsidera os interlocutores e as situações de uso.

A concepção produtiva

No fim do século XX, desponta, porém, um terceiro paradigma: os sujeitos e as situações de uso são trazidos para o centro da discussão. O pensador russo Mikhail Bakhtin, com o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1995), observa que o estruturalismo saussuriano não é o mais adequado, defendendo uma abordagem interacionista socio discursiva.

Nesse sentido, enfatiza-se o sujeito como promotor de efeitos de sentido nos outros, e a língua é tida como um fenômeno social de interação verbal, sendo caracterizada pelo dialogismo em seu sentido amplo. Essa gramática tem um processo de interação internalizada, consistindo no conjunto de regras que o sujeito aprendeu e de que se utiliza. Como enfatiza Travaglia (1997), a linguagem é notada como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Sob a lente do real

Tendo em mente as referidas concepções de gramática, notamos que o viés do ensino produtivo (USO \Rightarrow REFLEXÃO \Rightarrow USO) deve ser priorizado, por considerar o que o aluno já sabe e possibilitar um aumento da produção linguística por meio da reflexão e adequação às mais variadas situações de interação comunicativa. A abordagem difere das outras por levar em consideração a interação do emissor e do receptor da mensagem. A linguagem passa a ser estudada como processo de interação e é entendida como um trabalho coletivo em sua natureza sócio-histórica, ou seja, como inter(ação). Passa a ser entendida de forma contextualizada no ensino de LP.

Não é isso, contudo, o que se observa acatar. Para a construção de sua tese na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2012, intitulada *Ensino de língua portuguesa: da formação do*

professor à sala de aula, Josilete Alves Moreira de Azevedo observou como se comportaram alunos-mestres em estágios supervisionados e verificou que tiveram preferência por uma perspectiva de “língua como sistema”, e não “como uso”; que privilegiaram o seu ensino prescritivo, e não a sua abordagem funcionalista.

Ainda tendo a licenciatura em letras como foco, faz-se oportuna a consideração de que, em seu escopo de responsabilidades, não pode haver preocupação apenas com a formação dos seus alunos para o ensino de gramática, mas, por outro lado, é preciso que haja em seu cerne a discussão de soluções para que os professores em formação, a partir dos seus próprios esforços e do apoio de seus formadores, tenham acesso não só a reflexões sobre o que ensinar no que tange à gramática, como e para que fazer isso, mas também a experiências diversificadas de prática de ensino que a contemplem não só em suas disciplinas de estágio.

É principalmente na observação da prática do futuro docente que o formador poderá identificar necessidades de aprimoramento. A percepção de Azevedo (2012) permite notar a relevância de se atentar para tais necessidades logo no princípio da licenciatura. Por esse caminho, o egresso poderá contribuir melhor com o estudante do ensino básico, que deverá compreender a importância das variações linguísticas e comunicativas e utilizá-las adequadamente em ocasiões diversas, com interlocutores também diversos, em situações em que precisará entender, expressar-se, interagir, intervir com proficiência em contextos dos mais informais aos mais formais de fala e de escrita dos variados gêneros discursivos.

Outro aspecto relevante para quem se atém à formação de professores é trazido por Fonseca (2008) em seu artigo “Novos paradigmas nos cursos de Letras e a formação do professor de língua portuguesa”. Neste, o autor alude aos documentos oficiais como norteadores do ensino básico, bem como cita os PCNs de LP como referência legítima e institucional para o ensino da disciplina desde 1998 e, em decorrência disso, para a formação de professores. Sua reflexão vai ao encontro do que defendemos como um movimento circular existente entre ensino básico e licenciatura, pois o que se ensina nesta deve interferir naquele e vice-versa.

Fonseca também se refere à importância de os cursos de Letras, em busca de ratificar a proposta dos PCNs, terem introduzido disciplinas que atendem à perspectiva sociointeracionista de base bakhtiniana para nortear a formação do futuro professor de LP, embora, depois de apontar o benefício que atribui ao fato, se queixe da permanência de questões que o inquietam como pesquisador.

A formação de professores e os saberes docentes

Pesquisas sobre a formação de professores não devem ser feitas sem a compreensão dos saberes docentes. A docência é um campo de conhecimentos específicos que vem gerando amplos debates desde a década de 1980. Pimentel e Pontuschka (2014) trazem não só significativa contribuição ao registrarem observações sobre as opiniões de alunos e professores envolvidos em estágios, mas também considerações de Gauthier, de Tardif e de Shulman, entre outros estudiosos, sobre os saberes do professor.

A maior contribuição das duas autoras para o nosso intento foi trazida, todavia, com as diversas referências que fizeram a Shulman. Uma das citações em que se referem a ele condiz com a compreensão que temos dos conteúdos disciplinares. Depois de afirmarem que “os conteúdos são saberes que não provêm da prática docente, mas são por ela apropriados, e possuem grande valor nas tarefas desempenhadas pelos professores”, elas complementam sua exposição sobre o pensamento do teórico, dizendo, entre outras palavras:

Os professores devem dominar as diferentes formas de organizar os conceitos e princípios básicos de uma disciplina, bem como reconhecer a validade desses conteúdos. É preciso que saibam justificar a importância de um tema, relacioná-lo em contextos internos e externos à área específica. Esses apontamentos demonstram a complexidade desse saber de base para o ensino, revelando a abrangência desse domínio, que se distancia da mera retenção de informações sobre os temas de investigação de determinada área de conhecimento (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 80).

Chamou-nos atenção a ressalva das autoras de que dominar conteúdos não é apenas dominar informações sobre os temas de uma área de conhecimento. Podemos recorrer a Pimenta, que também se refere a tal aspecto quando divide os saberes da docência em três tipos: os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos. Sobre o segundo tipo, esta se vale de Morin (1993) para afirmar:

[...] Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização [...] (PIMENTA, 1999, p. 21-22).

Recorrendo outra vez a Pimentel e Pontuschka no que dizem apoiadas em Shulman, temos acesso a uma divisão de saberes docentes que ele considera básicos para o ensino. Elas informam:

Os conhecimentos de base para o ensino segundo esse autor compreendem: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 91).

No que concerne ao terceiro grupo, ou seja, ao “conhecimento didático do conteúdo”, as autoras preferem substituir o termo por “conhecimento pedagógico do conteúdo” e explicam que Shulman se refere à forma como se ensina: “São as maneiras mais adequadas de expor as ideias, as melhores analogias, descrições, exemplos, explicações e demonstrações” (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 92).

No que diz respeito ao que diferiria o “didático” e o “pedagógico”, é importante a explicação dada por Franco (2012) sobre a prática didática e a prática pedagógica quando afirma que a última inclui a primeira.

[...] A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2015, p. 603).

Plano, programa, currículo, matriz curricular

É oportuno ainda abordar um conceito muito importante, que tem influência indubitável no trabalho do professor em qualquer nível de ensino e que é reflexo em grande parte de suas crenças sobre o que deve ensinar e sobre como deve fazê-lo. Trata-se do conceito de “plano”, termo que ora é substituído por “programa”, ora por “currículo”, ora por “matriz curricular”. Sem nos prendermos à questão terminológica, consideraremos apenas que esse instrumento didático tem sua utilidade em diversos níveis, como nos dos sistemas de ensino nacionais, estaduais, municipais; nos institucionais e, em instância mais restrita, em cada disciplina de um curso e, extensivamente, em cada uma de suas aulas.

Pimentel e Pontuschka (2014), ao tratarem da utilidade e da relevância dos planos didáticos, dizem que é necessário um conhecimento mais profundo sobre o currículo, sobre os programas de ensino. Elas assim os definem:

Os planos configuram-se em esquemas que possibilitam a organização da prática. Estruturam-se a partir da seleção de conteúdos, de seu ordenamento e encadeamento; apresentam as estratégias e metodologias a serem utilizadas, prevendo materiais, recursos; definem a participação dos alunos no transcorrer do processo; apresentam os instrumentos de avaliação; e expressam os interesses e objetivos dos professores. É um material extremamente valioso e formativo, se analisado e explicitado. (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 80).

Expostos alguns dos elementos cuja compreensão se faz relevante para o reconhecimento de que o ensino da gramática não pode ser empreendido de maneira estanque, afastada de uma abordagem funcional, cabe-nos apresentar nossas considerações finais.

Considerações finais

É preciso, inicialmente, lembrar que o intuito principal deste artigo é estimular à prática de pesquisas que possam contribuir para a redução de desacertos entre o que o professor de LP ensina e como o faz no ensino básico e o que esse professor aprende em sua formação inicial em licenciaturas em Letras. Assim sendo, e em consonância com as considerações feitas ao longo deste texto, é oportuno acrescentar algumas iniciativas que são neces-

sárias como parte do que deve ser adotado pelos que venham a se dedicar às pesquisas que propomos. Sugerimos, pois, algumas etapas metodológicas.

A primeira delas é a identificação de conteúdos gramaticais e de direcionamentos para sua abordagem que vêm sendo contemplados no trabalho do professor de LP em uma ou mais escolas básicas de uma cidade ou região, bem como a identificação das razões apontadas por docentes dessas escolas para a escolha dos conteúdos e procedimentos. Sugerimos como segunda etapa do processo a consulta a documentos nacionais orientadores do ensino básico, a fim de que sejam identificados descritores do ensino de gramática e, assim, possa haver comparação entre estes e o que a escola realiza efetivamente. Desta forma, é possível observar, concomitantemente, se tais descritores atendem à perspectiva interacionista da linguagem e da gramática e de que modo.

Como terceira etapa, sugerimos a observação do contexto de uma licenciatura em Letras que tenha como egressos professores que atuem na(s) escola(s) observada(s) na primeira etapa. Interessa consultar grades curriculares, ementas de disciplinas, planos de aulas e práticas da formação docente. Nesta etapa do processo, também é importante indagar como os professores-formadores julgam contribuir para a facilitação e qualificação do trabalho do professor de LP do ensino básico com o ensino da gramática em conformidade com as orientações dos documentos nacionais. Por esse caminho ou por outro à escolha do(a) pesquisador(a), o objetivo principal de todo o processo seria averiguar que acertos e desacertos são perceptíveis entre a escolha e a abor-

dagem de conteúdos gramaticais feitas pelo professor do ensino básico e a sua formação inicial em uma licenciatura em Letras.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEVEDO, J. A. M. de. *Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 260 p. 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). São Paulo: Hucitec, 1995. 7a ed. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAVALCANTE, M. M. D. *Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

FONSECA, C. L. A. Novos paradigmas nos cursos de Letras e a formação do professor de língua portuguesa. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, vol. XII, n.4, p. 112-120, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n.3, p. 601-614, jul./set. 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. *Ciências linguísticas e o ensino de línguas*. São Paulo: Editora Vozes, 1974. 1a ed.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. 2a ed.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

_____. Prefácio. In: *Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

Recebido em 21/10/2020.

Aceito em 16/12/2020.

Licenciado por

