

A construção de um *workshop* para atualização de professores de português visando uma abordagem científica do ensino de gramática

Ana Luiza de Oliveira Melo

Licenciada em Letras português e alemão e mestranda da Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9095-9924>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4250613690464789>

E-mail: oliveirameloanalui@gmail.com

Mayara Nicolau de Paula

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora adjunta da área de Linguística na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7633-4494>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7319444862237756>

E-mail: maynicolau@gmail.com

Resumo

Um dos principais problemas associados ao ensino de língua portuguesa é o ensino de gramática. Na escola, se observa a naturalização da gramática normativa, tão distante da língua falada que faz com que o aluno perca a confiança de falante e acredite que não domina o sistema gramatical. Diante de tal cenário, acreditamos ser necessário atualizar o ensino de gramática, resgatar a essência intuitiva da aquisição linguística e tratar a língua como um objeto científico, trazendo para a educação básica os avanços alcançados pela pesquisa linguística. Para tanto, recai sobre o professor a função de transformar esse conhecimento teórico em objeto de ensino. O presente trabalho teve como objetivo desenvolver um *workshop* com base em metodologias inovadoras de ensino de gramática visando atualizar professores em atuação na educação básica e deixá-los aptos a atuar de forma crítica e científica. O *workshop* se baseou nas metodologias da construção de gramáticas, conforme proposta por Oliveira e Quarezemin (2016), da aprendizagem ativa, conforme proposta por Pilati (2017) e na teoria da transposição didática de Yves Chevallard (1991) adaptada para o ensino de português. Além de apresentar as metodologias aos professores, tivemos como objetivo a concepção coletiva de atividades que demonstrassem como essa perspectiva científica pode ser transposta para a sala de aula. Ao final, conquistamos não apenas a atualização dos professores, mas um ganho de autonomia e uma retomada da sua consciência linguística de falantes nativos, fundamental para que possam atuar com confiança e para além do que propõe a gramática normativa.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Formação de professores. Transposição didática. Aprendizagem ativa.

Data de submissão: 29/05/2024 | Data de aprovação: 23/10/2024

1 Introdução

Ao nos debruçarmos sobre o ensino de português como língua materna, percebemos problemas estruturais, como a naturalização da norma padrão como a única variedade válida da língua e a grande distância existente entre as gramáticas da língua falada e da língua escrita. Autores como Possenti (2000), Antunes (2007) e Travaglia (2009) se dedicaram a esse tema e reconhecem o método de ensino de gramática como um dos problemas centrais. Isso se deve ao fato de a escola valorizar apenas a gramática normativa, que se debruça sobre a norma padrão da língua e valoriza a língua escrita em detrimento da fala. Tal cenário desconsidera a língua na forma que é usada pelos falantes e a gramática descritiva, que toma a língua como objeto de estudo científico. O falante nativo, seja o aluno ou o professor, se depara então com

um objeto que não é natural e com um conjunto de regras que não se assemelha, em diversos aspectos, a essa língua que foi adquirida de maneira espontânea por meio da elaboração de hipóteses e da experimentação. O falante vai, então, perdendo a segurança e a confiança nas regularidades que ele já conhece e passa a acreditar que não domina o sistema gramatical.

Borges Neto (2013, p.72), ao analisar como a gramática é inserida na educação básica, reconhece que ela ainda se mantém presente mesmo diante do forte discurso antigramática, mas em sua pior forma, pois os alunos a estudam “numa perspectiva extremamente perniciosa: estudam a gramática tradicional naturalizada”. Essa naturalização, segundo o autor, consiste em tomar como objeto algo que está no campo teórico,

[o]u seja, no caso, o processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos da antiguidade clássica deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua. Por exemplo, noções como substantivo, pronome, artigo, flexão, sujeito, concordância, deixam de ser entidades teóricas, identificadas nas línguas por uma teoria particular, e passam a ser entidades do mundo, isto é, passam a ser ‘coisas’ que existem nas línguas (Borges Neto, 2013, p.72).

Em concordância com as críticas propostas por Borges Neto e Antunes, entre outros autores, acreditamos na necessidade de se mudar o enfoque dado à gramática na educação básica, tratando-a como um objeto científico e desenvolvendo discussões embasadas pelo conhecimento linguístico desenvolvido na academia. Para que haja, no entanto, essa mudança de perspectiva, “o professor que atua em sala de aula de ensino básico tem a função de transformar todo esse conhecimento teórico sobre a língua em conhecimento prático, algo que possa ser apresentado em forma de fatos aos alunos da escola” (Melo; Paula, 2019, p.90). Reside aqui, portanto, um dos pontos chave da renovação científica que acreditamos ser necessária, pois ninguém ensina ao professor como levar o conhecimento científico à sala de aula, como utilizar sua intuição de falante e estimular o pensamento crítico e a metalinguagem, levando a reflexões sobre a língua portuguesa em uso no mundo. Aqueles que assumem a tarefa pedagógica de auxiliar o aluno nesse contato mais sistematizado com a língua estão cientes dos conflitos que existem por trás da palavra gramática? Estão cientes da naturalização da gramática tradicional e do seu papel como disseminadores dessa naturalização? Sabem como trazer a perspectiva científica do estudo da língua para a sala de aula? A partir dessas perguntas e tendo em vista que o sucesso dessa abordagem científica depende de um profissional bem preparado, nosso trabalho buscou promover um *workshop* para professores buscando despertar a consciência para os problemas associados ao ensino de gramática e propor maneiras inovadoras de promover a reflexão crítica dentro da sala de aula de língua portuguesa, reconstruindo sua confiança e autonomia não só como educador, mas também como falante da língua.

2 Referencial teórico

Ao iniciar as discussões sobre o ensino de gramática na educação básica, faz-se necessário definir o que é gramática. Na escola, a gramática é vista como algo único e sinônimo do compêndio de regras que contemplam a norma padrão da língua, o que Travaglia (2009) chama de gramática normativa. No entanto, o termo gramática não está restrito a essa definição, Duarte e Serra (2015) fazem referência à “gramática de todos nós”, que se trata

na verdade, de um patrimônio de todos. É aquilo que se costuma chamar de gramática internalizada (referida na teoria gerativa como Língua-I, ou interna), cuja aquisição se dá de forma natural, durante a infância, à medida que a criança é exposta aos dados de sua língua materna no meio em que é criada (2015, p. 33).

A gramática internalizada, ou a gramática de todos nós, é a concepção que entende que saber gramática é algo mais complexo do que simplesmente dominar prescrições. Trata-se de um conhecimento que abrange princípios e regras que constituem a estrutura da língua. Esse sistema inato permite que uma criança, quando em contato com uma língua, adquira-a naturalmente. Nesse contexto, saber gramática equivale a ser falante da língua e não a dominar explicitamente todas as prescrições que a regem. Essa é a gramática que queremos aflorar tanto nos professores quanto nos alunos e que tem sido ignorada pela escola.

Outro ponto fundamental a ser considerado é o fato de que a norma padrão não existe para além dos compêndios gramaticais, assim, a adoção da norma padrão como objeto das aulas de português é anticientífica e priva os alunos e os professores da possibilidade de se valer destas aulas para promover uma iniciação científica, conforme proposto por Borges Neto (2013). Dentro desta proposta científica, os alunos podem desenvolver habilidades de observação de fenômenos, levantamento de hipóteses, testagem e avaliação dessas hipóteses e, ainda, construção de sistemas explicativos (Borges Neto, 2013, p.70).

Tantas discussões teóricas sobre a renovação do ensino de língua portuguesa levaram à formulação de propostas metodológicas mais palpáveis e aplicáveis à sala de aula. Condizente com a ideia de Borges Neto (2013) de formulação de hipóteses e de explicações para os fenômenos linguísticos observados, as autoras Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) propõem a construção de regras com os alunos em seu livro *Gramáticas na escola*. As autoras criticam o fato de a gramática já aparecer pronta nas aulas de português, ou seja, o aluno não é ativo, “não é ele quem constrói a gramática” (Oliveira; Quarezemin, 2016, p.107), pois recebe as regras já prontas e precisa apenas aplicá-las. De acordo com sua proposta, seria mais interessante que o aluno construísse os conceitos e as regras, permitindo até mesmo que professor e alunos comparem “teorias” e concluam qual é mais interessante para o fenômeno que estão discutindo. O ponto de partida deve ser a intuição do aluno sobre a língua e as autoras contemplam tanto a possibilidade de construção de uma gramática quanto a análise crítica de propostas já existentes (Oliveira; Quarezemin, 2016). A construção de gramáticas resgata o papel ativo do falante ao adquirir sua primeira língua, permitindo que os alunos atuem como pequenos linguistas.

A proposta de Oliveira e Quarezemin (2016) só é possível pois os falantes de uma língua possuem uma gramática internalizada e são capazes de julgar a gramaticalidade de construções dentro dessa língua com base na sua intuição, e a existência da gramática internalizada é a base para a metodologia da aprendizagem ativa, de Eloisa Pilati (2017). Em *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (Pilati, 2017), a autora apresenta uma proposta que tem como objetivo promover a tomada de consciência do conhecimento linguístico inato e inconsciente, presente na gramática internalizada. A metodologia de Pilati se guia por três princípios:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Pilati, 2017, p.101).

As atividades propostas pela autora mobilizam os elementos linguísticos no âmbito concreto, buscando facilitar a transição do conhecimento inconsciente para uma reflexão consciente e permitir que os alunos aprendam a identificar padrões.

Ao passar a contemplar a gramática para além da norma padrão, estamos atualizando o conhecimento construído em sala de aula com base nos avanços feitos pela pesquisa linguística. Esse processo de transformação do conhecimento de forma a torná-lo objeto didático é chamado de Transposição didática, uma teoria para o ensino, conforme cunhado por Chevallard (1991). Aqui, no entanto, estamos lidando com a possibilidade de transpor conhecimentos linguísticos, conforme proposto por Melo e Paula (2022), considerando os níveis linguístico, paralinguístico e protolinguístico. As noções linguísticas englobam objetos concretamente reconhecíveis na sala de aula, como as classes de palavras e as funções sintáticas, por exemplo. Elas dizem respeito ao conteúdo que o professor planeja desenvolver com os alunos e fazem parte do universo do aluno, sendo manipulados diretamente na sala de aula. As noções paralinguísticas dizem respeito a saberes auxiliares, que muitas vezes não são percebidos pelo aluno. Tais noções estão presentes nos manuais e textos prescritivos, no currículo e nos documentos oficiais e existem como um conhecimento potencial a ser desenvolvido na sala de aula. Entra aqui também a gramática internalizada, tanto do professor quanto do aluno, que estamos buscando estimular por meio de uma nova abordagem do ensino de língua portuguesa. Por fim, as noções protolinguísticas contemplam níveis mais abstratos do ensino, como o desenvolvimento de competências como parte do objetivo maior do ensino da língua materna na educação básica. Estas noções se manifestam na capacidade do aprendiz de manipular os conceitos concretamente presentes na sala de aula na produção de textos e interpretação de enunciados (Melo; Paula, 2022, p.8).

3 Metodologia

Com base nas metodologias apresentadas anteriormente, a construção de gramáticas e a aprendizagem ativa e na teoria da transposição didática, foi desenvolvido um *workshop*

para despertar a consciência dos professores para os problemas associados ao ensino de gramática e apresentar alternativas viáveis para sua atualização em sala de aula. O *workshop* foi organizado em dois momentos, um primeiro momento mais teórico, com o objetivo de apresentar as discussões que já permeiam a academia, e um segundo momento prático, voltado para o desenvolvimento de atividades com base nas propostas apresentadas.

Participaram do workshop três professoras de uma escola Waldorf de Belo Horizonte, ou seja, professoras que lecionam português no ensino fundamental II, especificamente no 6º, 7º e 8º anos, mas não possuem uma formação linguística específica por terem cursado pedagogia. Ao todo, foram realizados 6 encontros de, aproximadamente, 90 minutos cada. Os três primeiros encontros contemplaram aspectos teóricos e os três encontros seguintes foram utilizados para desenvolver atividades que, posteriormente, foram aplicadas pelas professoras.

No primeiro encontro foram discutidos os conceitos de gramática, partindo do senso comum e apresentando a multiplicidade de gramáticas com base nas definições de Travaglia (2009) para, ao final, focar na gramática de todos nós, conforme proposto por Duarte e Serra (2015). Com base na ideia de regras que regem o funcionamento de uma língua, foram apresentadas construções com diferentes formas de marcação do plural para que pudessemos discutir os padrões percebidos pelas professoras e já começar a despertá-las para a existência de regularidades mesmo em estruturas fora do padrão, como “os menino bonito” e “*o meninos bonito”, por exemplo.

O segundo encontro foi iniciado com a proposta de desenvolver uma iniciação científica com os alunos na aula de língua portuguesa, com base na proposta de Borges Neto (2013). Em seguida, iniciou-se a apresentação das metodologias que nos permitem trabalhar a língua como um objeto científico. A primeira metodologia vivenciada foi a aprendizagem ativa por meio da realização da primeira oficina do livro *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (Pilati, 2017, p.120), que busca ativar os conhecimentos linguísticos dos alunos. A atividade teve como objetivo mostrar para as professoras que, com base apenas na sua gramática internalizada, elas são capazes de reconhecer e descrever padrões e regularidades da língua portuguesa. Mencionamos, como exemplo, a análise da oração “*os coisitos coisitizaram os coisinhões”, por meio da qual foi possível reconhecer classes de palavras independentemente de seu conteúdo semântico.

O terceiro encontro foi dedicado à construção de gramáticas (Oliveira; Quarezemin, 2016), vivenciada por meio da análise de estruturas usando o “sô”. A análise de uma partícula coloquial dos dialetos de Minas Gerais teve como objetivo demonstrar a possibilidade de uso da língua real como objeto de estudo, descrevendo fenômenos linguísticos dos mais diversos. Ademais, o uso de coloquialismos para introdução do trabalho científico pode auxiliar no despertar do senso de pertencimento dos alunos. Por fim, a transposição didática foi vivenciada por meio do trabalho com a noção de predicadores verbais, um saber que não se concretiza no nível linguístico, mas que permeia o nível paralinguístico, por ser um saber auxiliar que permite que o professor analise estruturas e entenda fenômenos com mais propriedade. Tal vivência foi feita com peças de quebra cabeça com verbos transitivos e

intransitivos e peças com substantivos para construção de sentenças. Após montar as sentenças, as professoras brincavam com as possibilidades de substituir as peças, sendo possível perceber que a peça dominante na oração é a peça do verbo, pois os substantivos foram substituídos sem que fossem necessárias grandes alterações na estrutura das orações.

Após a finalização dos encontros teóricos, foi solicitado que cada professora escolhesse um tema gramatical que considerasse difícil de ensinar de forma intuitiva e crítica para que desenvolvêssemos, em grupo, uma estratégia. Os três encontros seguintes foram utilizados para o desenvolvimento de atividades, com base nos temas escolhidos pelas professoras.

4 Resultado

É difícil mensurar os resultados de uma troca tão rica quanto a que aconteceu durante os encontros do *workshop*, no entanto, apresentamos como produto as atividades que foram concebidas pelo grupo e a experiência das professoras ao aplicá-las em sala de aula. Os temas selecionados pelas professoras foram período composto, especificamente orações coordenadas, e as diferenças entre as categorias complemento e adjunto.

A atividade referente a orações coordenadas foi dividida em três momentos, descritos a seguir:

1º momento

Os alunos trabalham em grupos criando orações com um verbo só e separando os constituintes das orações em peças, atribuindo uma mesma cor para todos os sujeitos, uma para os verbos, uma para complementos verbais e outra para os demais elementos. Após a separação das peças, os alunos foram estimulados a experimentar trocar a ordem dos elementos dentro da oração e discutir os efeitos e as possibilidades. As peças devem ser guardadas para os momentos posteriores.

Neste primeiro momento, os alunos estão revisando análise sintática de forma intuitiva e lúdica.

2º momento

A professora leu com os alunos o poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. Cada aluno recebeu a tarefa de identificar uma oração no poema e construí-la em peças, assim como fizeram com as orações da aula anterior. A professora pede então que os alunos identifiquem no poema os elementos que unem as orações e qual o sentido por eles percebido com o acréscimo desses elementos. Por exemplo, em um dos versos do poema se lê “**Ou** se tem chuva **e** não se tem sol”, sendo “ou” e “e” as conjunções, ou seja, os elementos de ligação das orações.

A professora perguntou então se os alunos conhecem outros elementos semelhantes a esses e anota no quadro as conjunções mencionadas pelos alunos. Em seguida, as peças da aula anterior foram utilizadas em combinação com as peças com partes dos versos do poema para montar novas sentenças, cada sentença montada foi complementada por uma nova sentença, usando os elementos de ligação listados no quadro. O mais importante nesse momento foi a discussão dos alunos quanto às possibilidades de uso das conjunções e os sentidos adicionados por elas às orações.

3º momento

A professora pede que os alunos retomem as orações construídas nas aulas anteriores e complementa com algumas orações caso sinta que não há exemplos suficientes. É importante que a lista de exemplos tenha uma oração coordenada de cada categoria: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, mas a professora não menciona as categorias ainda. Em duplas ou trios os alunos discutem e separam as orações que veiculam o mesmo sentido ou que possuem conjunções semelhantes e fazem uma proposta para sua classificação.

Cada grupo leva para a turma as categorias que foram criadas, comparando com os colegas suas estratégias para classificação das orações e discutindo os pontos de divergência. Em seguida, a professora apresenta as categorias da gramática tradicional, buscando encontrar as equivalências entre as propostas dos alunos e a teoria gramatical.

Após esse momento de construção de gramáticas, os alunos decompõem os exemplos e recombina as orações, estabelecendo novas relações entre elas por meio de outras conjunções. O objetivo é que os alunos percebam que essas orações funcionam isoladamente, por serem estruturalmente completas, possuindo os elementos mínimos necessários para sua existência. Tal vivência pode, no futuro, auxiliar na introdução das orações subordinadas, sendo aconselhado que o professor mantenha o esquema de cores estabelecido aqui para facilitar a visualização do constituinte ausente na oração principal, complementada pela oração subordinada.

A atividade referente às categorias de complemento e adjunto também foi organizada em três momentos, descritos a seguir:

1º momento

A professora pediu que os alunos criassem orações, que foram anotadas no quadro. Em seguida, os alunos trabalharam em grupos, removendo partes das orações e conversando sobre os efeitos alcançados pela remoção dos constituintes e a possibilidade ou impossibilidade de existência das orações após remoção. O objetivo dessa atividade é que os alunos percebam que alguns elementos são essenciais para a oração e sua remoção inviabiliza a própria existência da estrutura. Outros, no entanto, podem ser removidos sem prejuízo para a estrutura, mas com perda de sentido.

2º momento

A professora propôs que os alunos construíssem orações a partir de peças dadas, seguindo a divisão de cores específicas para cada categoria. A seguir, o exemplo que foi criado no *workshop*:

Figura 1 - Exemplos das peças usadas para construir sentenças

construir	comprar	a casa	ontem
analisar	estudar	o assunto	à noite
concluir	avaliar	o trabalho	por horas

Fonte: Elaboração própria

A professora pediu que os alunos identificassem nessas orações os elementos que poderiam ser removidos, ou seja, os itens acessórios, e os elementos que, se removidos, inviabilizariam a existência da oração, ou seja, os itens essenciais. A professora pediu que os alunos nomeassem as duas categorias e, em seguida, comparassem com os nomes dados pela gramática tradicional: complemento verbal e adjunto adverbial.

3º momento

Agora, com base em outras peças, os alunos construíram fragmentos de sentenças. No exemplo a seguir, optou-se por usar substantivos derivados dos verbos do momento anterior, deixando mais clara a relação de derivação para os alunos.

Figura 2 - Exemplos das peças usadas para construir sintagmas

construção	compra	a casa	amarelo
análise	estudo	o assunto	importante
conclusão	avaliação	o trabalho	grande

Fonte: Elaboração própria

Novamente, os alunos removeram partes das construções e discutiram a possibilidade ou impossibilidade de existência da estrutura, por exemplo, “a casa amarela” pode se tornar simplesmente “a casa”, no entanto, “a construção da casa” não pode virar “a construção”, pois falta o complemento que responde à pergunta “construção do quê?”. Traça-se, então, a

relação entre as categorias verbais e as nominais, chegando aos nomes complemento nominal e adjunto adnominal. No nível paralinguístico, estamos articulando a transposição da grade argumental dos verbos para os substantivos deverbais, processo que torna mais lógica e intuitiva a nomenclatura de complemento nominal e adjunto adnominal.

Após a aplicação das atividades em sala de aula, nos reunimos para conversar sobre como foi a experiência e qual a viabilidade da proposta apresentada. Retomamos aqui a discussão feita no primeiro encontro do *workshop*, pois foi perguntado às professoras qual era sua relação com a gramática e com as aulas de gramática e as respostas revelaram apreensão e ansiedade em trazer temas tão difíceis para os alunos. Ao final da experiência, no entanto, as respostas mudaram e as professoras relataram aumento de confiança, pois perceberam que elas mesmas também possuem intuição de falante e que podem usar essa intuição sem medo durante a aula. Foi relatada, especificamente, a perda do receio de analisar orações criadas pelos alunos, pois percebeu-se a riqueza de explorar estruturas para além dos exemplos clássicos dos livros. As professoras participantes manifestaram, ainda, o interesse de prosseguir com o trabalho crítico e intuitivo em suas aulas.

5 Considerações finais

A gramática normativa, principalmente na forma da gramática escolar, atua diretamente na construção dos saberes e das práticas docentes, reforçando determinadas visões de língua que permeiam o senso comum em detrimento de outras (Vieira; Alexandre, 2016, p.552). O *workshop* aqui descrito teve como objetivo romper com a dominância da norma padrão nas aulas de português e apresentar às professoras novas possibilidades de trabalho com a gramática. Buscamos aqui começar a desconstruir a primazia dos manuais que, conforme observado por Vieira e Alexandre (2016), têm sido usados não apenas como apoio pedagógico, mas também para formação básica dos professores, e desenvolver a confiança dos docentes em sua intuição linguística.

Acreditamos, portanto, que o principal ganho da experiência do *workshop* foi a confiança e tranquilidade que as professoras conquistaram para trabalhar a gramática na aula de português, pois para que consigamos renovar o ensino é fundamental que o professor se sinta apto a realizar a transposição didática. Compreendemos, ainda, que o sucesso da experiência aqui relatada se deve à estrutura da escola, que possui turmas pequenas no fundamental II, com 10 a 15 alunos, e à abertura das professoras Waldorf, que estão acostumadas à inovação por atuarem com uma metodologia não tradicional.

Os próximos passos do nosso trabalho envolvem expandir o *workshop* e levá-lo para escolas públicas tradicionais, viabilizando a proposta para ser aplicada em turmas mais numerosas.

Referências

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

BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? **ReVel**, n. 7, 2013.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: Del saber sabio al saber enseñado. Traduzido por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires, 1991.

DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. **Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”**. Revista Matraca. Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun, 2015.

MELO, A. L. O., PAULA, M. N. Agregando saberes científicos e a sala de aula: uma proposta didática para o ensino de língua materna com base na gramática internalizada. **Revista Com Censo**: Estudos educacionais do Distrito Federal, v. 06, p. 84-93, 2019.

MELO, A. L. O., PAULA, M. N. A teoria da transposição didática aplicada ao ensino de português como língua materna: reflexões sobre a formação de professores e os objetivos do ensino de gramática na escola. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** (on-line), v. 31, p. 149-166, 2022.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Editora Pontes, 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2009.

VIEIRA, F. E., ALEXANDRE, D. J. A. Gramática escolar, formação do professor e saberes docentes. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, p. 549-565, 2016.