

PARA ALÉM DA GRAMÁTICA PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA ESCOLAR SIGNIFICATIVA

Cleciane Maria da Silva
(Universidade Federal de São Carlos)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
Cleciane Maria da Silva é mestrandia em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Linguagem e Discurso. É graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e atua como Facilitadora na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Integra grupos de pesquisa voltados à Análise do Discurso e Segurança Pública. Ainda, seus estudos atuais investigam enunciados aderentes sobre parentalidade com ênfase na perspectiva teórica de Dominique Maingueneau.

RESUMO	ABSTRACT
O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apesar dos avanços nas teorias linguísticas e de contar com diretrizes como a BNCC e os PCN, continua preso a moldes tradicionais, tendo geralmente a gramática normativa e suas nomenclaturas como guia. Desse modo, o objetivo deste artigo é elencar, de modo geral, o que seria necessário para uma educação linguística escolar significativa. Para isso, utilizamos uma metodologia bibliográfica fundamentada em pesquisadores(as) do tema, como Bagno (2005, 2011) e Antunes (2003, 2007), no intuito de investigar possíveis caminhos que a escola pode seguir para se reinventar nesse âmbito. Com isso, observamos que o ideal, no estudo da língua, seria partir do texto, visando o contato com os mais diversos gêneros, em atividades de leitura e escrita que possibilitassem aos alunos não apenas saber ler e escrever, mas saberem como e em que situações utilizar a língua, ou seja, que eles passem por um processo de letramento, o qual possa lhes permitir o exercício pleno de sua cidadania.	The teaching of Portuguese Language in Brazil, despite advancements in linguistic theories and the support of guidelines such as the BNCC and PCN, remains bound to traditional frameworks, generally using normative grammar and its terminologies as a guide. Thus, the aim of this article is to outline, in general terms, what would be necessary for meaningful linguistic education in schools. To achieve this, we use a bibliography methodology based on the work of researchers, like Bagno (2005, 2011) and Antunes (2003, 2007), in order to investigate possible paths that schools can follow to reinvent themselves in this area. Consequently, we observed that the ideal approach to language study would start with the text, aiming for contact with diverse genres in reading and writing activities that enable students not only to know how to read and write, but also to understand how and in what situations to use the language. In other words, they should engage in a literacy process that allows them to fully exercise their citizenship.

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
BNCC; educação linguística; ensino de língua materna; gramática normativa; letramento.	BNCC; language education; literacy; mother language teaching; normative grammar.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo marcado, tradicionalmente, por uma abordagem que o limita ao estudo da gramática normativa e de suas nomenclaturas. Esse ensino geralmente ocorre de maneira descontextualizada, minando as possibilidades que as aulas de língua materna poderiam ter caso se voltassem para o estudo do texto e do

contexto, além de para o estudo da dimensão discursiva que a língua possui. Esse ensino tradicional e pouco eficaz ainda persiste, apesar das constantes críticas a que é submetido e dos avanços nas teorias linguísticas alimentadas pelas grandes universidades.

Nesse sentido, observando-se o problema persistente de um ensino ainda informado por um modelo pedagógico ultrapassado, o tema de nosso artigo está voltado para a educação linguística escolar, isto é, para o conjunto de fatores que permitem ao aluno a aquisição sobre conhecimentos linguísticos num ambiente institucional: a escola.

Como hipóteses para a permanência desse ensino, acreditamos que uma formação docente inconsistente pode conceber professores inseguros ou mesmo pouco capazes de inovar. Além disso, materiais como livros didáticos ainda presos a moldes tradicionais também podem contribuir para a manutenção de uma ideologia linguística presa a falsas crenças sobre a língua e, portanto, a velhos preconceitos (Bagno; Rangel, 2005).

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é compreender como seria a educação linguística escolar ideal em se tratando das aulas de Língua Portuguesa. Para isso, objetivamos conhecer o conceito de educação linguística, distinguir e explicar os conceitos de língua e gramática, refletir sobre as concepções de ensino em língua materna e, desse modo, contribuir para o avanço das pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

A relevância deste trabalho se mostra evidente, então, pelo fato de que discutiremos acerca do problema que representa um ensino de Língua Portuguesa já desfasado, buscando identificar outras alternativas que possam melhorá-lo e, assim, possibilitar aos alunos uma formação em língua materna mais atendida à sociedade como ela é hoje e que lhes permita o pleno exercício de sua cidadania. Para o empreendimento desse percurso, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica baseados em estudos que orientam acerca de como seria uma educação linguística ideal para o ensino de língua materna.

Nosso trabalho, assim, está dividido em quatro partes: esta Introdução, que o apresenta; o Desenvolvimento, no qual discutiremos as ideias centrais do artigo e que apontam caminhos para uma educação linguística escolar significativa; a Conclusão, na qual faremos uma síntese das discussões tecidas no Desenvolvimento; e as Referências nas quais nos embasamos para a escrita deste artigo.

1 DESENVOLVIMENTO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, o qual teve uma proposta de leitura crítica dos textos acerca do tema abordado. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre os textos não apenas com o intuito de selecionar e transmitir informações já existentes, mas com o objetivo de compreender e julgar as ideias dos(as) autores(as) e dialogar com elas, de modo a sintetizar os conhecimentos acerca do ensino ideal de Língua Portuguesa na sala

de aula a partir de várias fontes.

Como já dissemos, o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado, desde muito tempo, por uma abordagem limitada ao estudo da gramática tradicional de maneira descontextualizada, deixando de lado o estudo do texto. Esse ensino tradicional denota a existência de uma educação linguística escolar insuficiente para os desenvolvimentos das potencialidades de uso da língua por parte dos alunos que são alvos dessa educação.

A compreensão do conceito de educação linguística se faz necessária para que possamos, posteriormente, nos aprofundar em como ela pode se dar na escola de forma significativa nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos por *educação linguística* o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno; Rangel, 2005, p. 63, grifos dos autores).

Essa educação, que, como é possível observar, se estende aos mais diversos âmbitos da vida e da sociedade, começa desde cedo, antes mesmo de entrarmos na escola. Segundo os mesmos autores, “[...] a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, [...] progressivamente, toda uma *cultura de linguagem* [...]” (Bagno; Rangel, 2005, p. 64, grifos dos autores).

Pelo fato de a educação linguística ser um conceito amplo, neste artigo nos deteremos apenas à educação linguística escolar, ou seja, a que acontece dentro da instituição escolar. Além disso, de modo a evitarmos possíveis confusões, a educação linguística escolar de que trataremos neste artigo é a ocorrida no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a ampliação do conhecimento linguístico pode ocorrer em relação a outras disciplinas também (Bagno; Rangel, 2005).

Feito esse recorte, necessário à delimitação do nosso tema, continuamos com as palavras dos mesmos autores, segundo os quais, “[...] antes de mais nada, [existe] uma *demand social por educação linguística* [...]” (Bagno; Rangel, 2005, p. 64, inserção nossa, grifos dos autores). Acreditamos que ainda hoje exista essa demanda. O fato de os autores terem publicado seu artigo em 2005 não torna suas discussões obsoletas, muito pelo contrário,

torna-as mais atuais, uma vez que, daquela época para cá, a sociedade passou por muitas mudanças, sobretudo por causa da popularização da Internet no cotidiano das pessoas e da disseminação do que poderíamos dizer que se trata de uma nova “cultura de linguagem” (Bagno; Rangel, 2005, p. 64, grifos dos autores).

Apesar dessa demanda por educação linguística, o que observamos, nas aulas de Língua Portuguesa, é uma supremacia da gramática tradicional como forma de abordar a língua. Para colaborar com essa discussão, podemos citar Antunes (2007), que diz que a gramática é uma área de muitos conflitos, os quais se dão socialmente, porque a língua implica poder e a gramática, nesse contexto, é vista como forma de padronizar a língua ou definir o uso que será mais prestigiado na sociedade, e isso culmina na manutenção de uma acentuada divisão social entre aqueles que a dominam e aqueles que não a dominam. A gramática é comumente vista como uma coisa única, monolítica, que dá a impressão de estabilizar e salvaguardar a língua, ignorando-se sua variabilidade e dinamismo.

Nesse sentido, conhecer a noção de língua necessária para uma educação linguística escolar ideal se faz imprescindível porque “[...] a forma como o professor vê a língua determina a maneira como ele ensina português” (Oliveira, 2010, p. 32). No caso específico dessa disciplina, Possenti (1996) defende uma nova concepção de língua e de seu ensino na escola. É favorável à aprendizagem da língua padrão em relação à aquisição de certo grau de domínio da leitura e da escrita, mas sustenta que, para o sucesso de um projeto de ensino de língua, é importante uma concepção de língua além daquela baseada em dicionários e gramáticas, e uma concepção de ser humano criativo em seu processo de aprendizagem, ou seja, de um ser que, diante de certas condições, não obedece apenas a uma expectativa comportamentalista – o que o diferencia dos animais.

Talvez os problemas relacionados a um ensino de Língua Portuguesa que seja não apenas baseado, mas gire em torno da gramática normativa, decorra de uma velha confusão feita entre dois conceitos que são, na verdade, muito diferentes entre si: língua e gramática. De acordo com Bagno (2011, p. 9), “[...] a gramática não é a língua” e, para Antunes (2007, p. 38): “língua e gramática não são a mesma coisa”. Oliveira (2010) também faz essa distinção, afirmando que saber a língua portuguesa e dominar a gramática normativa são coisas diferentes. Dominar uma língua é diferente de dominar suas regras, de acordo também com Possenti (1996).

Para aprofundar um pouco mais essa questão, podemos trazer uma citação de Antunes (2007, p. 53), na qual ela diz que “não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso”. É que já está encucada nas pessoas, em geral, a ideia de que para dominar a língua é necessário dominar sua gramática (nesse caso, a normativa), e isso não é verdade, visto que a língua em sua inteira dimensão vai muito além do que se ensina atualmente em sala de aula, uma vez que constitui a base da interação e da comunicação

social, e esta não estabelece regras ou limites rígidos como o faz a gramática tradicional. Para a autora, a gramática não é suficiente porque a interação que acontece de forma verbal requer outros conhecimentos, como o conhecimento do mundo, das normas de textualização e também das normas sociais de uso da língua (Antunes, 2007).

O uso da gramática tradicional e suas nomenclaturas nas aulas de língua portuguesa estão relacionados a uma concepção que, segundo Oliveira (2010), é uma concepção estruturalista da língua, isto é, “[...] significa ensinar estruturas gramaticais enfatizando suas formas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas” (Oliveira, 2010, p. 34). Pensar a língua sob uma perspectiva única gera preconceitos (Bagno, 2011), e infelizmente a escola acaba, por vezes, sendo a maior de suas fontes ao não valorizar as variedades linguísticas e criar a ilusão de que existe uma única forma – a “correta” – de utilizar a língua.

A noção de língua vista pela gramática tradicional, e que muitas vezes é adotada como sendo a única, não pensa a língua como algo dinâmico. Nesse sentido, a língua deve ser pensada para além de um tal sentido estanque. Ela deve ser pensada, conforme Moita Lopes (2013), como um rizoma, isto é, não ser vista como um sistema fechado em si mesmo, mas como algo que faz parte da realidade, do social e dos sujeitos que dela fazem uso em práticas sociais múltiplas e situadas. Sob essa perspectiva, a língua, os textos e as pessoas estão em constante movimento. Não podemos encarar a língua como algo autônomo e sem sujeitos; também não podemos vê-la como algo puro e distante da história e da sociedade. Essa visão, que combina mais com a gramática tradicional, já foi ultrapassada há muito tempo – pelo menos na teoria.

É preciso ver o ensino (e o ensino de língua aí obviamente se inclui) pela perspectiva do interacionismo, que, segundo Oliveira (2010, p. 28), “vê o aprendizado como um processo de interação” e nele o aluno “passa a ser concebido como um sujeito ativo”. A língua, nesse processo interativo, nem sempre precisa ser ensinada, mas, sim, vivenciada. Possenti (1996) defende a tese de que não se ensina uma língua, se aprende, pois o ser humano aprende sozinho, e tal aprendizagem se dá por meio de práticas significativas, em contexto. Na escola, a leitura e a escrita seriam as práticas mais relevantes. O autor ainda argumenta que o que já é de conhecimento dos alunos não precisa ser ensinado. Deve-se verificar, antes, seu grau de conhecimento de leitura e de escrita, o que eles dominam e o que ainda não dominam.

Novas formas de conhecimentos seriam possíveis caso o foco das aulas de Língua Portuguesa recaísse sobre a leitura e a escrita, e não, por exemplo, acerca das noções de regras incutidas no ensino da gramática tradicional. Em relação à noção de “regra”, Possenti (1996) compara a gramática normativa ao conceito de regra no sentido de obrigação a partir da avaliação feita por esse tipo de gramática sobre o que é certo e do que é errado na língua. A noção corrente de erro da gramática normativa como algo que foge

ao ideal de língua é algo que geralmente ocupa muito tempo dos professores na escola (Possenti, 1996).

Para Antunes (2007, p. 23, grifos da autora) – e concordamos com ela – “é preciso *reprogramar a mente* dos professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos de gramática e de sua terminologia*.” Em relação à gramática, o ideal seria a criação de condições para que os alunos tivessem experiências nas variedades que desconhecem, principalmente a padrão. Segundo Possenti (1996), não se trata de não ensinar sobre a linguagem, mas, antes, ter o domínio dessa linguagem. Concernentemente à língua, o ensino deveria priorizar a língua como conhecimento interiorizado, e o conhecimento de outra variedade se daria com a exposição do aluno a experiências nessa variedade.

Ensinar regras, por sua vez, voltar-se-ia ao domínio no uso da língua. O erro, em relação à situação escolar, ocorreria com o uso, pelo aluno, de variantes não padrão quando se faz necessário o uso de variantes padrão, e quando o aluno formula hipóteses equivocadas quando está aprendendo uma variedade nova.

Para Bagno e Rangel (2005, p. 68):

A tarefa mais urgente, nos parece, é promover a reflexão e a ação capazes de articular (i) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua e (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola.

Uma das áreas que se destacam como as que mais contribuem para o desenvolvimento de uma política de educação linguística é o *letramento*, cujo objetivo é

[...] criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano (Bagno; Rangel, 2005, p. 69).

A menção ao conceito de letramento nos faz necessariamente lembrar que existe uma diferença entre esse conceito e o de alfabetização. Enquanto a alfabetização diz respeito apenas à “presença ou não da capacidade de escrever ou ler” (Soares, 2009, p. 22), o letramento vai além desse sentido, pois é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18).

Portanto, ser alfabetizado significa saber ler e escrever, mas não necessariamente saber utilizar a língua nas mais diversas situações comunicativas em sociedade, ou seja, utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e para o exercício pleno de sua cidadania.

Esse uso, assim, não é possível através apenas do estudo descontextualizado da língua. É necessário um ensino que lhes permita saber português para além do que todos já sabem, ou seja, ter também “[...] o domínio de normas socioculturais de comportamento que nos possibilitam interagir uns com os outros” (Oliveira, 2010, p. 40).

Podemos concluir também que:

Uma das tarefas da educação linguística seria, então, oferecer propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver, de modo consciente e sistemático, o letramento de seus alunos, isto é, garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada (Bagno; Rangel, 2005, p. 70).

Para Antunes (2003, p. 15): “O ensino da língua portuguesa [...] não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.” Observamos, desse modo, a relevância de um ensino de Língua Portuguesa preocupado não apenas com a aprendizagem de regras e nomenclaturas gramaticais, mas com o letramento de seus alunos, algo que vai muito além da gramática (Antunes, 2007).

Nesse particular, uma das tarefas da educação linguística seria propor estratégias para que o conhecimento acumulado acerca das características específicas da língua majoritária dos brasileiros alcançasse o ensino, interferisse na produção de materiais didáticos e, com isso, propiciasse o surgimento, na sociedade em geral, de uma atitude não depreciativa – e, ao contrário, valorizadora – das regras gramaticais caracteristicamente brasileiras e já definitivamente incorporadas à nossa atividade linguística oral e escrita diária (Bagno; Rangel, 2005, p. 71).

Antunes (2007) defende que os estudos e as pesquisas da teoria linguística que foram feitas mais recentemente possam chegar na sala de aula no ensino de língua. Soares e Cavalcante (2021, p. 27) também concordam com esse ponto de vista ao afirmarem:

As pesquisas dedicadas ao ensino e à produção de texto têm sido fecundas graças à sua relevância para o ensino de língua. Seguindo essa tendência, o professor de língua portuguesa deve estar atento a essas novas diretrizes e repensar sua prática, buscando estratégias de ensino adequadas ao que propõem as concepções de língua mais atuais.

No entanto, dialogando com Bagno e Rangel (2005), o motivo dessa ausência ou demora pode se dar por conta das próprias universidades, e que talvez seja por causa delas que as mudanças ainda se deem de forma tão vagarosa, porque, “[...] muitas vezes, os professores de graduação nos cursos de letras, figuras determinantes na formação dos

professores de português, tendem a abordar diversas teorias sem estabelecer uma ponte com a prática pedagógica” (Oliveira, 2010, p. 23).

Para Bagno e Rangel (2005), existe um esforço político oficial para o atendimento a essa demanda, mas as universidades, em contraponto, se desenvolvem nesse sentido num ritmo mais lento, com a estagnação dos cursos de Letras em conhecimentos canônicos e um não beneficiamento das disciplinas pelas descobertas e estudos mais recentes, o que faz com que os estudantes – futuros docentes – não tenham outras alternativas além do ensino tradicional, pautado sobretudo no estudo da gramática tradicional.

De acordo com Oliveira (2010), também existe uma resistência dos professores às teorias nas quais devem embasar sua prática pedagógica. Acreditamos que essa resistência se deva não apenas ao fato de a formação docente ser falha nesse sentido, mas porque é mais fácil seguir um modelo tradicional já em vigor nas escolas, e que todo mundo conhece, do que arriscar fazer algo para o qual não houve nem mesmo uma preparação adequada.

De acordo com Antunes (2003, p. 19-20):

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

A autora cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como exemplo de ação institucional que já é informado por concepções teóricas sob um olhar interacional para a língua oral e escrita, seus usos e a reflexão acerca deles. Podemos citar também uma ação mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, tomando a linguagem como forma de interação entre os sujeitos nas práticas sociais, assumindo o texto como unidade central a ser trabalhada em sala de aula.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes 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, BNCC, 2018, p. 67-68).

A BNCC aborda ainda as práticas de linguagem, divididas em vários eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, levando em conta vários campos de atuação, como o campo da vida cotidiana, o campo da vida pública, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo artístico-literários, o campo jornalístico-midiático etc., o que mostra uma formação preocupada com uma diversidade nas possibilidades de uso da língua em diversos espaços.

Esse uso da língua, independentemente de como ou onde se dê, deve partir de um objeto linguístico, que, segundo Oliveira (2010), deve ser o centro em torno do qual as aulas de Língua Portuguesa devem girar: o texto. Antunes (2007) defende a mesma coisa ao abordar, para a disciplina de Língua Portuguesa, um amplo programa de análise e exploração da língua. “Em última instância, a proposta é que o *texto* (não a gramática) seja o centro do programa. O eixo” (Antunes, 2007, p. 137).

Sob o ponto de vista de Possenti (1996) de que quem fala já têm certo conhecimento da estrutura e, portanto, do funcionamento da língua, o autor defende que, se o ensino não se voltasse ao que os alunos já sabem, haveria tempo para leitura e escrita em sala de aula, ou seja, tempo para perseguir o domínio do texto e não da gramática. Aliás, não se trata de excluir de vez a gramática dos programas de ensino, mas buscar outros critérios que não deem tanta ênfase a ela (Possenti, 1996; Antunes, 2007).

2 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, discutimos acerca do que seria uma educação linguística escolar ideal levando em conta a disciplina de Língua Portuguesa, e o fizemos a partir da constatação de que ainda persiste um ensino pautado na gramática tradicional e em suas nomenclaturas. Como ideias para a permanência desse ensino, acreditamos que uma formação docente inconsistente poderia conceber professores inseguros ou mesmo pouco capazes de inovar. Tal ideia levantada anteriormente se confirmou, de acordo com o pensamento de Bagno e Rangel (2005) e Oliveira (2010), para os quais os cursos de formação de professores na área de Letras não conseguem fazer um *link* entre as teorias abordadas e a prática pedagógica em sala de aula.

Além disso, cabe salientar que a ideia cristalizada de que materiais como livros didáticos ainda presos a moldes tradicionais também poderiam contribuir para a manutenção de uma ideologia linguística presa a pressupostos sobre a língua e, portanto, a velhos preconceitos (Bagno; Rangel, 2005). Em relação a isso, não pudemos confirmar tal ideia, a princípio, mas o fato de já haver diretrizes como a BNCC e os PCN, que abraçam concepções mais atuais acerca da língua(gem), nos fazem perceber que pode ter havido certo avanço nesse sentido capaz de possibilitar uma mudança na perspectiva e, sobretudo, na ação docente.

Em nosso diálogo com os(as) pesquisadores(as) estudados(as), pudemos delinear caminhos no rumo da compreensão de como seria a educação linguística escolar ideal em se tratando das aulas de Língua Portuguesa. Vimos que os conceitos de língua e gramática se referem a coisas completamente diferentes (Antunes, 2007; Oliveira, 2010; Bagno, 2011) e refletimos sobre as concepções de ensino em língua materna (Possenti, 1996; Oliveira, 2010), constatando que um tal ensino deve se dar de modo interacional e estar pautado no

texto e não na gramática (Antunes, 2007; Oliveira, 2010), valorizando o letramento dos estudantes (Bagno; Rangel, 2005; Soares, 2009) e, portanto, sua participação crítica na sociedade e o exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 21ª reimp. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Maria Elias; CAVALCANTE, Monica Magalhães (orgs.). **Pesquisa e(em) ensino de língua portuguesa**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

Título em inglês:

BEYOND GRAMMAR: CRITICAL PERSPECTIVES FOR
MEANINGFUL SCHOOL LANGUAGE EDUCATION