



## Procedimentos didáticos: por um ensino de gramática na perspectiva enunciativa

Paula Francinetti Ribeiro de Araujo<sup>i</sup> (IFMA-MA)

Meire Celedônio<sup>ii</sup> (IFRN-RN)

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin<sup>iii</sup> (UFC-CE)

### Resumo:

No patamar linguístico do ensino de língua portuguesa é possível observar várias vertentes teóricas na ação docente quanto às concepções de gramática. O objetivo deste trabalho é apresentar procedimentos didáticos que propõe o ensino da gramática na perspectiva enunciativa, fundamentado na abordagem teórica da didática das línguas da escola de Genebra (BRONCKART, 2007, 2016; BULEA, 2015a, 2015b) e CHARTRAND, 2003, juntamente com os aportes teóricos das dimensões da escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), para destacar os aspectos interacionais, organizacionais e estruturais do uso da linguagem do gênero de texto fatia de vida, considerando os textos dos próprios alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio integrado no IFMA-Campus Monte Castelo. Para tanto utilizamos como estratégias didático-metodológicas uma sequência didática e formulamos um modelo didático para este gênero. Os resultados confirmaram sua real possibilidade de serem implementadas em sala de aula para o ensino de português.

**Palavras-chave:** leitura, escrita, gramática enunciativa, dispositivos didáticos.

### Résumé:

Au niveau linguistique de l'enseignement du portugais, il est possible d'observer plusieurs aspects théoriques dans l'action d'enseignement concernant les conceptions grammaticales. L'objectif de cet article est de présenter des procédures didactiques proposant l'enseignement de la grammaire dans une perspective énonciative, fondées sur l'approche théorique de la didactique des langues de l'école de Genève (BRONCKART, 2007, 2016; BULEA, 2015a, 2015b) et CHARTRAND, 2003, ainsi que les apports théoriques des dimensions de l'écriture (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), pour mettre en évidence les aspects interactionnels, organisationnels et structurels de l'utilisation du langage par le genre du texte de tranche de vie, en considérant les textes des élèves eux-mêmes

dans une classe de 1<sup>ère</sup> année lycée intégré à l'IFMA-Campus Monte Castelo. Pour cela, nous avons utilisé comme séquence didactique une stratégie didactique et méthodologique et avons formulé un modèle didactique pour ce genre. Les résultats ont confirmé leur réelle possibilité d'être mis en œuvre en classe pour l'enseignement du portugais.

**Mots-clés:** lecture, écriture, grammaire énonciative, dispositifs didactiques.

## Introdução

O descontentamento pelo ensino da gramática tradicional, considerada ultrapassada, incoerente e, muitas vezes, simplista, até mesmo ingênua, remonta aos anos 1980. Desde aí, os professores em formação já sentiam um certo desencanto por uma disciplina que só lhes oferecia um conjunto de afirmações “aparentemente gratuitas e sem grande relação com os fatos observáveis” (PERINI, 1985, p. 5) e com seus professores, que pareciam não saber conduzir as reflexões racionais necessárias sobre ela.

Por essa razão, Perini em sua obra “Para uma nova gramática do português”, já reconhecia a necessidade de se elaborar uma nova gramática do português, visto que o molde tradicional não mais atendia as expectativas dos estudantes, devido em primeiro lugar, à sua inconsistência teórica e à falta de coerência interna; em segundo lugar, ao seu caráter predominantemente normativo; e por último, ao enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes (PERINI, 1985, p. 6).

Seguindo a essa perspectiva, Travaglia (1996) argumenta que o ensino de gramática em nossas escolas é primordialmente prescritivo, apegado a regras da gramática normativa, estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica da qual é tirada a maioria de seus exemplos. Décadas se passaram e nos parece que o ensino da gramática permanece no mesmo impasse, ou seja, continua sendo um objeto de debates, discussões, reformas e revisões incessantes, que causam mais problemas para professores e alunos ao invés de trazer soluções.

De acordo com Bulea (2015), três questões voltam incessantemente: a primeira, “Por que ensinar gramática?”, levanta o problema relacionado aos seus objetivos, que a história tem considerado de diferentes maneiras conforme a época; a segunda, “quais conceitos, definições, regras gramaticais etc. convêm ser ensinados?”, referem-se aos conteúdos a ser ensinados e que, ao longo do tempo, foram forjadas diferentes concepções

do que era necessário ou digno de ser ensinado e dominado pelos estudantes; a terceira, “Como apresentá-los, explicá-los, analisá-los e praticá-los com os alunos?”, diz respeito aos métodos ou procedimentos considerados adequados para o ensino desses conteúdos, de acordo com as concepções de ensino, que, em geral, são praticadas em um dado momento. O ensino da gramática mudou de aparência, transformando-se ao mesmo tempo em que se transformavam respectivamente os papéis dos professores e dos alunos, como também as ferramentas e os materiais disponíveis.

Essas mesmas questões, que já haviam sido levantadas por Travaglia (1996), permeiam os programas escolares, os livros didáticos, uma vez que elas atravessam as práticas cotidianas de ensino e de formação de professores. E se as respostas propostas são, ainda hoje, variáveis, e, muitas vezes, não-consensuais e motivadoras, como afirma Bulea, isso não impede (e nunca impediu) a existência de um fato didático concreto: dia após dia, bem ou mal, ensina-se gramática.

Não pretendemos fazer aqui uma análise crítica dos conteúdos e dos exercícios propostos nas gramáticas e livros didáticos, a nosso ver já realizados à exaustão (PERINI, 1985; NEVES, 1990; TRAVAGLIA, 1996, 2007, dentre outros), mas sim, apontar, tomando de empréstimo, para orientar o desenvolvimento deste artigo, as três questões feitas por Travaglia: “Para que ensinar?” “O que ensinar?” e “Como ensinar?”.

Para problematização dessas questões, este artigo está estruturado em três seções. Na primeira seção, **Para que ensinar? Tentativas oficiais para a consolidação para o ensino da gramática renovada** apresentaremos os documentos oficiais que têm desenvolvido importante papel no que diz respeito ao ensino aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), sobretudo no ensino da língua por meio de gêneros de texto/discursos para atuação dos estudantes em práticas sociais. Na segunda seção, **O que ensinar? Ensino de gramática na visão enunciativa**, mostraremos como a gramática renovada pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguageira, cognitiva e metacognitiva dos alunos e, em seguida, apresentaremos as modalidades de funcionamento discursivo: tipos de discurso e sequências textuais que ancoram o ensino de gramática na perspectiva enunciativa. Na terceira seção, **Como ensinar? Procedimentos didáticos para o ensino de gramática**, mostraremos como as atividades de gramática do ponto de vista de uma didática renovada podem ser integradas às atividades de leitura e de escrita.

Para tanto, apresentaremos os procedimentos didáticos em sala de aula do 1º do ensino médio integrado – IFMA/Campus Monte Castelo, confirmando sua real possibilidade de serem implementadas em sala de aula para ensino de português com base nas contribuições teóricas para a didática das línguas (BRONCKART, 2007, 2016; BULEA, 2015a, 2015b; CHARTRAND, 2003) juntamente com os aportes teóricos das **dimensões da escrita** (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), com o objetivo de sensibilizar professores formados ou em formação, como também professores-formador, para uma prática de ensino de língua mais comunicativa que leve de fato os alunos a pensar sobre as unidades e estruturas identificáveis, tomando para tanto os seus próprios textos, conforme nossas considerações finais.

### **Para que ensinar? Tentativas oficiosas para a consolidação para o ensino da gramática renovada**

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é parametrizado e normatizado por diferentes dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96) e documentos oficiais, não normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio Mais (PCN+). E, atualmente, está em fase de implantação a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que marca um ponto de continuidade dos demais documentos.

Dentre esses documentos, destacamos o PCN como um dos documentos que apresenta considerações importantes sobre o ensino de LP, e que apontam diretrizes para seu ensino, objetivando, sobretudo, estabelecer diálogos entre as várias áreas do conhecimento. Neles, coloca-se no centro do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa o texto como organizador de todo o processo de construção dos saberes para agir por meio da linguagem, como assinalado:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCN, 2000, p. 55).

A partir da publicação desses documentos percebemos, após dezenove anos de proposta de mudança do ensino, a necessidade de se (re)pensar o ensino de gramática - reafirmada e dialogada - para que se construa um objeto de ensino articulado às práticas sociais.

A BNCC, o último e mais recente documento, como já afirmamos acima, que orienta o ensino da educação básica no Brasil, chega para tentar aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos. Para fins de organização curricular está dividida em quatro eixos: *leitura, produção de textos, oralidade* (escuta e produção oral) e *análise linguística/semiótica* e cinco campos de atuação: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública

A nosso ver, todos esses eixos acima mencionados perpassam um ao outro, pois não há produção sem leitura e nenhum deles desprovido de estrutura e de normas no sentido de Coseriu (1980), o que nos leva a refletir sobre a importância da análise linguística, que perpassa os demais eixos e que viabiliza um ensino que esteja a favor do texto, ou seja, ao domínio de gêneros de texto/ discurso e conseqüentemente da língua, em diversos campos de atuação, incentivando o aluno a ampliar o repertório de gêneros que não domina e que lhe permitirá adaptar-se às diversas situações de comunicação que encontrará em diversos campos de sua vida.

## **O que ensinar? O ensino de gramática na visão enunciativa**

De acordo com Chartrand (2003), o ensino dos aspectos formais da língua, ou seja, da gramática, deveria estar subordinado ao desenvolvimento das competências linguageiras: ler, escrever, falar, escutar, e mais particularmente, à competência redacional que consiste em escrever textos de gêneros variados que respondem a diversas intenções: narrar e expor. No entanto, a autora ressalta que embora as atividades gramaticais de hoje sejam menos evasivas do que antigamente, estamos ainda em pleno legado de uma longa tradição escolar em que essas atividades foram desarticuladas da leitura e da escrita mesmo quando elas exerciam uma hegemonia na aula de língua materna.

Essa ideia de se conceber a gramática tradicional e a gramática renovada como duas abordagens separadas no tempo, fechadas e desarticuladas "como as gavetas de uma

cômoda”, conforme Bulea (2010) parafraseia a expressão saussuriana, seria teoricamente errado e historicamente inadequado. Na realidade, as relações entre gramática tradicional e gramática renovada são complexas, e hoje cruzamentos atestáveis são, por vezes, uma fonte de dificuldades e de dúvidas entre os professores, cujas perguntas, como as que nos orientam neste artigo, atravessam as práticas cotidianas de ensino e formação de professores.

Dentre as múltiplas gramáticas, optamos pela a *gramática reflexiva*, por entendermos que ela se enquadra melhoraos objetivos da gramática renovada, pois representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua, buscando detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 1996).

Em consonância com Neves (2018, p.37) uma operação reflexiva “ajuda a penetrar no funcionamento linguístico e ajuda o falante a apropriar-se do universo de elementos da língua, bem como dos procedimentos de uso que levam à interação linguística.” Além de ser, uma atividade essencialmente da espécie humana, conforme Bronckart.

Uma “gramática renovada” (ou “nova” gramática, ou ainda “análise linguística”) não designa uma obra, nem uma teoria enquanto tal, mas uma orientação didática que preconiza, em primeiro lugar, distinguir as características semânticas, morfológicas e sintáticas das unidades da língua e utiliza esta distinção nas atividades propostas para os alunos. Em segundo lugar, dotar o estudo das unidades da língua, de um critério intralinguístico de análise e de definição que possa explicar melhor o sistema da língua sem recorrer de maneira preponderante aos fatores externos, como a organização das coisas no mundo (critério referencial) ou a organização do pensamento humano (critério lógico). Nisso, os empréstimos das gramáticas estrutural e gerativa são eficazes.

Nessa nova orientação didática, as atividades do professor, assim como as dos alunos não podem ser concebidas como uma atividade estritamente representativa, ela deve ser simultaneamente representativa e comunicativa, e sendo comunicativa suas unidades devem manter constante relação com o contexto.

De acordo com Bronckart (2016, p. 59), na perspectiva enunciativa, “as estruturas da linguagem são organizadas em função dos valores referenciais aos quais elas se apegam, ou seja, de acordo com certos aspectos do contexto”. Portanto, as produções de linguagem e contexto mantêm permanentemente uma relação de interdependência.

Essa interdependência se manifesta no nível do texto e não da frase ou do enunciado (BRONCKART, 2016). Para o ISD, a noção de texto significa um conjunto organizado de enunciados (escritos ou orais), relacionados aos parâmetros das situações de interação que servem para analisar a produção textual:

o **enunciador** (qual o papel social a adotar para escrever?);  
**objetivo comunicativo** a atingir (o que se pretende com o texto a ser produzido?) Para que **serve o texto** que produzo? Quais são as expectativas?); o **destinatário** (A quem se dirige o texto? Quais são as **características** particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como adaptar-se a ele?  
**o lugar social** (**Quais são as características da instituição** em que o texto vai circular?) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 22, grifos nossos).

Tais parâmetros irão influenciar a escolha dos grandes **tipos de discurso** (BRONCKART, 2007, p. 174), que é, a nosso ver, a grande contribuição que o ISD traz para uma análise linguística de texto.

Mas antes de apresentarmos os tipos de discurso, abriremos um parêntese para explicar a relação que esses tipos de discurso mantêm com os mundos discursivos.

A estruturação interna dos tipos de discurso está ligada às formas de realização das operações do pensamento de mundo (relatar, conversar, teorizar, argumentar). Portanto, os tipos de discurso podem ser entendidos como pertencentes a dois eixos principais: NARRAR e EXPOR

Dentro desses dois eixos, há ainda uma outra divisão que dá origem aos tipos de discurso (BRONCKART, 2007), que está relacionada ao ato de produção: - de **conjunção**: coloca os conteúdos verbalizados como concomitantes ao momento da produção, estabelecendo uma relação de **implicação por meio da** presença de marcas de referência aos participantes da interação - de **disjunção**: coloca os conteúdos enunciados e a situação de produção como distantes do momento de produção, estabelecendo-se uma relação de **autonomia** por meio da ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar de produção.

Coordenadas gerais dos mundos	
Conjunção	Disjunção

		EXPOR		NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação		<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia		<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: (BRONCKART, 2007, p. 157).

Dessa maneira, os tipos de discurso designam “os diferentes segmentos que o texto comporta”: **discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração** e as **sequências textuais** (ADAM, 1992), que designam “os modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto”: **narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva, dialogal** etc. Essas modalidades de funcionamento discursivo caracterizam-se por apresentarem uma ancoragem **enunciativa** diferenciada por regularidades linguísticas ao nível da textualidade.

Então, para analisarmos os textos pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart (2007) propõe o **modelo da arquitetura interna dos textos** que se concentra na análise do folhado textual composto: - infraestrutura global do texto, constituída pelo plano geral/global do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele aparecem; - mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal; e - mecanismos enunciativos: vozes e modalizações. A este modelo, neste artigo, iremos propor uma complementação, que são os sete itinerários para se trabalhar a gramática propostos por Chartrand (2003).

Ambos tratam de uma abordagem descendente que considera primeiro, a atividade social em que o texto surge, bem como o gênero de texto selecionado, entre os gêneros em uso nessa atividade. A compreensão das finalidades associadas à atividade em causa e o reconhecimento das características próprias do gênero em uso condicionarão, em última análise, muitas das escolhas linguísticas (realizadas de forma mais ou menos consciente e explícita (COUTINHO, 2012, p. 31).

### **Como ensinar? Procedimentos didáticos para o ensino de gramática articulados à leitura e escrita**

A orientação didática que propomos, neste artigo, substitui a abordagem dedutiva tradicional pela abordagem indutiva que exige mais do professor do que aquela. De acordo

com Bronckart e Sznicer (1988), o uso da indução deve ser bem compreendido, pois envolve a busca de “um entendimento inteligente dos feitos por parte do aluno” e nem sempre a indução “é possível, é econômica; por conseguinte, quando necessário, é preciso aceitar a combinação desta abordagem com o ensino de regras e exercícios de aprendizagem que decorram por analogia e até por memorização” (BRONCKART; SZNICER, 1988, p. 5).

De acordo com esses autores, no plano metodológico, o objetivo é substituir a abordagem dedutiva tradicional por uma abordagem indutiva (BRONCKART; SZNICER, 1988, p. 6, tradução).

Primeiro, o aluno *observa* os enunciados da língua [...] (aquilo que ele é capaz de produzir e aquilo que os experientes produzem). Como todas as regularidades da linguagem não estão acessíveis à observação direta, ele prossegue, com a ajuda do professor, para manipular os enunciados (comparar, cortar, substituir etc.). Estas **manipulações** destinam-se a **fazê-lo compreender** as regularidades do sistema, e é este entendimento que será finalmente **codificado** pela formulação de regras e definições, isto é, pela introdução de uma gramática e de uma terminologia gramatical (BRONCKART; SZNICER, 1988, p. 6, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Essas quatro etapas fazem parte do método ativo que utiliza as habilidades de observação e raciocínio dos alunos e definirão as atividades de estrutura.

Nas atividades em classe:

[...] **as atividades de expressão e estruturação devem ser claramente diferenciadas**. No primeiro tipo de atividade, o objetivo é motivar o aluno a fazer a linguagem funcionar em toda a sua diversidade [...] todos os enunciados devem ser aceitos, enriquecidos e, se necessário, corrigidos. No segundo tipo de atividade, o objetivo é obter um conhecimento explícito de certos aspectos do sistema e, para isso, é necessário partir de instruções selecionadas (BRONCKART; SZNICER, 1988, p. 7, tradução nossa).<sup>2</sup>

<sup>1</sup>D’abord l’élève *observe* des énoncés de la langue [...] (ceux qu’il est capable de produire et ceux que produisent des [...] chevrons). Dans la mesure où toutes les régularités de la langue ne sont pas accessibles à l’observation directe, il procède ensuite, avec l’aide de l’enseignant, à des manipulations sur les énoncés (comparer, découper, remplacer etc.). Ces **manipulations** ont pour but de lui faire **comprendre** les régularités du système, et c’est cette compréhension qui sera enfin **codifiée** par la formulation de règles et de définitions, c’est-à-dire par l’introduction d’une grammaire et d’une terminologie grammaticale (BRONCKART; SZNICER, 1988, p. 6).

<sup>2</sup>[...] **les activités d’expression et structuration doivent être clairement distinguées**. Dans le premier type d’activité, l’objectif est de motiver l’élève à faire fonctionner la langue dans toute sa diversité; [...] tout énoncé doit être reçu, enrichi et au besoin corrigé. Dans le second type d’activité, l’objectif est d’aboutir à une connaissance explicite de certains aspects du système et, pour ce faire, il convient de partir d’énoncés choisis. (BRONCKART; SZNICER, 1988, p. 7).

De acordo com Chartrand, durante os projetos ou atividades de leitura e escrita ou mesmo sobre os gêneros orais formais, como debate, as atividades gramaticais devem respeitar todos os níveis da linguagem escrita e por conseguinte, devem referir-se a vários aspectos como:

A análise do contexto comunicativo e dos elementos pragmáticos (usos das marcas enunciativas, escolha do gênero, variedade de linguagem etc.); estudo de sistema e subsistemas da linguagem (sintaxe, morfossintaxe, léxico, ortografia gramatical e lexical, pontuação etc.); avaliação dos valores semânticos de tempos verbais, dos conectores, das estruturas sintáticas etc.; as funções discursivas desta ou daquela realização linguageira em contexto (papel da modalização, formas de discursos relatados etc.) (CHARTRAND, 2003, p. 73-74, tradução nossa).<sup>3</sup>

Para Chartrand, as atividades gramaticais são momentos em que o professor e os alunos devem reconstruir seus saberes gramaticais, desenvolver seu julgamento sobre as normas e os usos linguísticos e se reapropriarem da metalinguagem. Nesses momentos, devem ser mobilizados e desenvolvidos várias capacidades linguageiras: escutar, falar, debater, argumentar um ponto de vista, justificar uma análise, ler, anotar, escrever, reescrever.

Para empreendermos uma sequência didática, é necessário conhecer primeiro o gênero de texto e formular um Modelo Didático do Gênero (doravante MDG) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), cujas atividades podem acontecer em diferentes dispositivos. Como ilustração, tomemos como exemplo uma **sequência didática**, articulada com os **sete itinerários** para se trabalhar a gramática, durante as aulas de produção de texto para a apropriação do gênero de texto *Fatia de Vida*<sup>4</sup>, que envolveu também a leitura e análise linguística, totalizando 10 horários, divididos em cinco encontros de dois horários.

<sup>3</sup>L'analyse du contexte communicatif et des éléments pragmatiques(emploi des marques énonciatives, choix de genre, variété de langue tec.); l'étude des systèmes et sous-systèmes de la langue (syntaxe, morphosyntaxe, morphologie, lexique, orthographe grammaticale et lexicale, ponctuation tec.); l'évaluation des valeurs sémantiques des temps verbaux, des connecteurs, des structures syntaxiques etc.); les fonctions discursives de telle ou telle réalisation langagière em contexte (rôle de la modélisation, formes de discours rapportés etc.)<sup>3</sup>(CHARTRAND, 2003, p. 73-74).

<sup>4</sup>O gênero de texto *fatia de vida* é normalmente escrito a pedido dos editores de revistas de grande circulação aos seus leitores através de editais de concursos e/ou promoções, cujos critérios são previamente veiculados pela própria revista e/ou em seus sites e selecionados pelos seus conselhos editoriais que publicam as melhores histórias ou mesmo no final da seção, na qual são publicados, através de um aviso do tipo "Você tem uma experiência para contar? Escreva para... etc.". Aparece em seções assinadas pelo redator (Depoimento, Primeira pessoa, Eu leitora etc.), mas cujo nome do autor comumente é fictício, para preservar sua identidade. Muitas vezes, o narrador se deixa fotografar, ou então cita nomes de pessoas do domínio público. Para uma das revistas de grande visibilidade nacional brasileira, o (a) leitor(a) escreve contando algum fato que ocorreu em sua vida e que gostaria de dividi-lo com as pessoas, vendo-o publicado na revista (ARAUJO, 2009).

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 95) que pode ser adaptada às necessidades dos alunos, e exigirá de nossa parte:

analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;  
 escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;  
 prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

No desenvolvimento da sequência, expomos para a turma o projeto de comunicação que de fato só se concretiza na **produção final**, ao mesmo tempo em que preparamos os alunos para **produção inicial**, que significa a primeira tentativa de realização do gênero que irá ser trabalhado em seguida nos **módulos**. Na realização dos módulos, os alunos aprendem não apenas a falar sobre o gênero abordado, como também a ter uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Os itinerários (Quadro 1) são dedicados a uma atividade global do professor para a qual os alunos respondem várias atividades e tarefas que podem ser trabalhadas de diferentes maneiras: individualmente, em equipe etc. Esses itinerários podem ser realizados separadamente ou se encaixarem na sequência didática, mas precisamente nos módulos, como mostraremos mais adiante.

**QUADRO 01** – Os sete itinerários para se trabalhar a gramática em sala de aula

DISPOSITIVOS	1	2	3	4	5	6	7
Atividade do professor	Observar o fenômeno em um ou vários contextos; questionar os alunos sobre seus conhecimentos, suas representações e suas abordagens	Orientar a observação do fenômeno ou problema gramatical presente em um corpus (texto ou frases, de acordo com o fenômeno) construído para esse fim, para compreender	Colocar em prática um procedimento para o estudo sistemático de um fenômeno gramatical, isto é, analisar o fenômeno para: descobrir seu funcionamento, destacar suas	Propor consignas e corpora para implementação de regras descobertas/compreendidas/aprendidas para a prática (fase de exercício) para: pontuar, construir/deconstruir os enunciados, dividir o texto em parágrafos; marcar os organizadores textuais, avaliar cadeias de retomadas etc.	Propor/elaborar com os alunos diversos procedimentos de revisão de texto para os principais aspectos: sintaxe, pontuação, ortografia e gramática do texto.	Modificar as atividades realizadas e os produtos dessas atividades.	Propiciar a consulta de instrumentos de referência (gramática, dicionários, enciclopédias, software, tutoriais etc.

	ns analíticas ou de resolução de problema a respeito desse fenômeno; tornar os alunos conscientes de uma lacuna a ser preenchida do problema a ser resolvido.	er o funcionamento ou a intenção discursiva ou, no caso do problema, para resolvê-lo.	regularidades, avaliar sua intenção discursiva, avaliar o domínio atual e esperado.				
Atividades cognitivas, metacognitivas e linguageiras dos alunos	Ativar seus conhecimentos, representações, gestos, rotinas, valores etc.; colocar-se questões, verbalizá-las, responder às questões do professor; justificar suas palavras; avaliar suas realizações, suas dificuldades no emprego da gramática em questão; constatar a existência de um problema a ser resolvido, de um enigma a ser decifrado, de uma regularidade	Nomear o fenômeno ou seus aspectos; manipular eliminando elementos (supressão), movendo elementos (deslocamento), substituindo elementos (substituição), pronominalizando (adicionando elementos (adição, "por isso é...que"), comparar, ordenar os enunciados; fazer descobertas sobre o fenômeno observado: frequência, estrutura, lugar na frase, funcionamento, papel discursivo; fazer perguntas ao professor ou colegas; emitir hipóteses explicativas; formular	Comparar, ordenar, categorizar os enunciados; manipular: acrescentar, apagar, substituir, deslocar, transformar etc.; formular uma hipótese explicativa ou constatações, redigi-las, discuti-las com os colegas; argumentá-las; modificá-las; construir ou escolher outros corpus para verificar a hipótese sobre outros casos; formular a regra, a regularidade, a norma; verificá-la em outras obras ou instrumentos de referência; estudar, memorizar	Analisar a consigna e os enunciados do corpus para realizar os exercícios; construir e aplicar um procedimento para realizá-los: sublinhar, enquadrar, fichar (classes, categorias morfológicas etc.); justificar sua análise, corrigir (remover, acrescentar, transformar.	Reler e revisar seu texto e/ou os dos colegas; registrar os comentários dos colegas, discuti-los; anotar, destacar, modificar; procurar ajuda, consultar as referências; elaborar melhor ou simplificar as passagens do texto; reescrever.	Escutar, reagir, anotar, questionar, opinar, debater.	Navegar pelo livro de referência: ler a folha de rosto, o índice, alista de sinais e símbolos etc.; manipulá-los para resolver problemas de casos de consulta; avaliar suas habilidades, necessidades e adequação da fonte consultada.

	ade a ser descoberta,	as objeções a respeito das hipóteses ou das constatações feitas; relacionar com outros fenômenos ou com sua experiência linguageira.	se necessário,				
--	-----------------------	--	----------------	--	--	--	--

Fonte: Chartrand (2003, traduzido e adaptado por nós).

Antes de emprendermos as atividades de ensino e aprendizagem dos fenômenos gramaticais que correspondem aos gêneros de texto autobiográficos, o ponto de partida ou de ancoragem (itinerário 1) para o projeto de produção escrita foram as atividades de leitura com as finalidades internas (melhorar as capacidades de leitura) ou externas (conhecer o gênero de texto fatia de vida). Para tanto, foram lidos os seguintes textos, tais como originalmente escritos e publicados em revistas: “Meu menino é um guerreiro” (Veja, 19 de julho, 2017); Marielle sempre presente (Cláudia.com.br março 2019, p. 162). Nesta ocasião, ativamos os conhecimentos e representações dos alunos acerca do conteúdo temático, colocando questões as quais foram respondidas e justificadas por eles.

Na **apresentação da situação**, a turma construiu uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que seria executada. Para que os alunos compreendessem da melhor forma possível a situação de comunicação (itinerário 4), fornecemos a consigna (Quadro 2)

**Quadro 2:** Consigna da apresentação da situação

A revista X lançou um edital de concurso de produção de texto. Você deverá escrever uma história, triste ou feliz, que tenha marcado mais a sua vida. Para que você seja bem sucedido, siga o *script narrativo*, que aponta para as três dimensões biográficas que deverá constar no seu texto “Que fato marcou a sua vida?”, “O que este fato fez com você?”, “O que você faz agora com o que isso lhe fez?”.

Fonte: (ARAÚJO, 2009).

A consigna deve conter as indicações que respondam às seguintes questões: **qual é o gênero que será abordado?** No caso, tratou-se do gênero fatia de vida que deveria ser escrito para atender a um edital de concurso de uma revista de grande circulação nacional. Para esclarecer as representações dos alunos, lemos os exemplares de texto do gênero visado acima mencionados; **A quem se dirige a produção?** Os destinatários possíveis, neste

caso, os colegas de classe e a professora (pseudo-leitores da revista); **Que forma assumirá a produção?** Texto escrito, que deverá ser remetido à editora da revista. **Quem participará da produção?** Todos os alunos individualmente. Essas questões estão relacionadas ao contexto de produção de um texto que desempenha papel importante na produção de linguagem dos estudantes, considerando que os textos “**são produtos da atividade humana** e, como tais, [...] estão **articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações** sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, grifos nossos).

O contexto de produção assume, assim, em interação com outras dimensões sobretudo linguísticas, papel determinante na produção dos textos. Essas dimensões precisam ser ampliadas no processo de aprendizagem dos alunos dentro de um aspecto da visão enunciativa. Ainda em relação à interação ou uma visão dialética de análise dos textos para a compreensão do texto enquanto objeto de ensino e aprendizagem, “os textos funcionam como **sistemas complexos** – isto é, sistemas dotados de dinamismo e abertura, formados por **diferentes subsistemas interativos**, que variam com o tempo e cuja **dinâmica interna** se altera pela **influência recebida do exterior**” (COUTINHO, 2006 – grifos nossos). É sobretudo a relação estabelecida com o contexto que a manifestação linguística tem papel fundamental na organização e estruturação do conhecimento, considerando o lugar que a linguagem se manifesta no desenvolvimento humano.

A seguir, passaremos a descrever somente as dimensões escondidas no texto referentes ao **plano global** e os pontos problemáticos referentes aos **mecanismos de textualização** (aos aspectos formais da língua), que geralmente chamamos de gramática, revelados nos textos, que a **primeira produção** nos permitiu levantar, visando à reescrita (itinerário 5). Este foi o momento em que propusemos aos alunos os procedimentos de revisão de texto (plano global: script narrativo e organização do texto pelos tipos de discurso e sequências) e textualização: sintaxe, retomadas, paragrafação, pontuação, ortografia.

Vejamos, a título de exemplo, a primeira produção do aluno C-108.

**Texto 01 – Produção inicial do aluno C-108**

*Entre tantos momentos da vida porque um furto? fica a pergunta, geralmente esse é um momento de impacto na vida pessoa, muda seu modo de olhar a vida e as pessoas ainda mais se esse fato ocorrer onde deveríamos nos sentir seguras.*

*Não fico muito chateado por acontecer isso, afinal são coisas da vida, mas sim pelo fato dos intitulados diretores e coordenadores por negligenciarem o meu caso e também por inexperiência ao cuidar e acalmar as vítimas no caso, eu. Nossas situações você coloca suas expectativas e deposita sua confiança por completo nesse sistema falho de segurança, ou melhor, de insegurança. O meu bem foi levado mas predomina a presença da sensação de insegurança e a falta de confiança, tanto nas autoridades responsáveis quanto nos que me rodeiam.*

*Saber da situação e que ela se repete constantemente com diversas pessoas deveria causar o flpescimento de precauções e senso de prevenção mas penso que sejam palavras ainda de conceitos desconhecidos pela instituição e principalmente por quem a dirige.*

Após a primeira escritura, para avaliarmos as capacidades de domínio já adquiridos e não adquiridos dos alunos, elaboramos o Quadro 3, no qual constam as dimensões ligadas ao gênero de texto fatia de vida a fim de ajustar as atividades e os exercícios previstos às possibilidades e dificuldades reais da turma que deveriam ser desenvolvidas nos módulos para que os alunos dominassem melhor o gênero de texto em questão (itinerário 6).

**QUADRO 3: Análise a priori**

Dimensões ligadas ao gênero		Objetivos específicos
<b>Planificação do texto</b>	<p>Organização do conteúdo levando em conta a consigna e o contexto de produção</p> <p>Presença de um título</p> <p>Organização do conteúdo levando em consideração a presença das três dimensões biográficas do gênero textual: script narrativo (que responde as seguintes questões: - O que marcou sua vida? - O que este fato lhe fez? - O que você faz agora com o que isso lhe fez?)</p> <p>Organização textual através dos elementos da narrativa autobiográfica: narrador, as falas dos personagens, verbos declarativos variados, a descrição dos personagens e do lugar onde se passa o (s) acontecimento (s).</p> <p>Organização do todo em parágrafos significativos</p>	<p>Desenvolver os conteúdos em função da consigna de produção</p> <p>Respeitar a estrutura canônica do texto</p> <p>Organizar o texto em parágrafos</p> <p>Organizar o texto de maneira coerente</p>
<b>Situação de comunicação/conteúdo</b>	<p>Elementos da Fátia de vida: narrador-personagem, personagens, lugar, tempo. As ações ou personagens são reais,</p>	<p>Desenvolver o fato acontecido</p> <p>Fornecer conteúdos próprios do gênero</p> <p>Saber introduzir e concluir um</p>

	partes da fatia de vida (situação inicial com o fato que mais marcou a vida do narrador-personagem, a situação final em que o narrador relata o que ele faz com o que isso lhe fez). Entre as duas partes deve haver o que isso lhe fez entre o início e o fim.	discurso de cunho relato interativo.
<b>Textualização</b>	Traços de organização (organizadores textuais temporais e espaciais) Coesão verbal Coesão nominal	Utilizar os recursos da língua relacionados ao gênero Empregar os tempos verbais, que caracterizam o tipo de discurso relato interativo e sequências narrativa e descritiva; Utilizar diferentes bases temporais e espaciais Utilizar marcas anafóricas Utilizar marcas do discurso interativo Produzir enunciados sintática e semanticamente corretos.

Fonte: Inspirado em Joaquim Dolz (2010, p 72)

De agora em diante, mostraremos como as atividades de linguagem na perspectiva da gramática enunciativa podem ser integradas às finalidades da aula de língua materna e, assim, contribuir para o desenvolvimento das competências linguageira, cognitiva e metacognitiva dos alunos.

Como mencionamos, na seção anterior, nas atividades de linguagem os alunos produzem textos constituídos de tipos de discursos e de sequências textuais cujas unidades de linguagem são marcadas por regularidades linguísticas diferenciadas. O gênero fatia de vida, por exemplo, comporta o **discurso relato interativo**<sup>5</sup> que é um tipo de discurso monologado que se desenvolve em uma situação de interação que corresponde à “documentação e à memorização de ações humanas” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, p. 121) e perpassa por muitos gêneros de texto. Assim, um ensino pautado nessa perspectiva, não está associado apenas a um gênero de texto, mas amplia as capacidades dos alunos para ler e produzir outros gêneros, que posteriormente, poderão praticar nos campos de atuação na **vida pessoal** e no **jornalístico-midiático** e na **vida pública**: *autobiografia, biografia, depoimento, testemunho, notícia, reportagem, relatório, ata*etc.

No plano global, este gênero de texto é estruturado com base em um *script narrativo* que deve responder às três questões seguintes: “o que mais marcou a minha vida”, “o que isso me fez” e “o que faço agora com o que isso me fez”.

<sup>5</sup>Este tipo de discurso mobiliza recursos linguísticos específicos de acordo com o gênero de texto. Às vezes é mais implicado ou menos implicado.

Quanto ao fato "o que mais marcou a minha vida", embora possamos apreender no primeiro enunciado sobre o conteúdo temático, "*Entre tantos momentos da vida porque um furto?*", que se trata de um furto, observamos que C-108 deixou várias perguntas não respondidas: onde aconteceu o furto, quando, como, com quem estava, o que furtaram, sua reação etc. Quanto ao "o que isso me fez", o C-108, ao invés de detalhar o acontecimento, se ateve somente em refletir sobre ele, deixando explícita sua indignação pelos que deveriam responsabilizar-se pela segurança "*diretores e coordenadores*" e não o fizeram e que se sente, por esta razão, inseguro e com desconfiança "*predomina a presença da sensação de insegurança e a falta de confiança, tanto nas autoridades quanto nos que me rodeiam*". E quanto ao "o que faço agora com que isso me fez", C-108, ao invés de explicitar a lição de vida que adquiriu a partir deste evento, conclui apenas demonstrando sua indignação "*Saber da situação e que ela se repete constantemente com diversas pessoas*".

Em seguida, visando a reescrita, projetamos a primeira produção de C-108, sem identificação e realizamos a leitura com o objetivo de revisá-lo por meio das questões contidas no script narrativo a fim de que, no coletivo, todos refletissem sobre as lacunas não respondidas e a organização das passagens do texto.

Constatamos que C-108 respondeu ao script narrativo, mas não organizou seu texto por meio de uma sequência narrativa, a qual deve conter os seguintes elementos: o quê? Onde? Quando? Por quê? Como? Com quem?, optou por colocar seu ponto de vista acerca do acontecimento, focando no aspecto da insegurança, tal como faria em uma "redação dissertativa-argumentativa", gênero pertencente a ordem do EXPOR, ao qual os alunos estão mais familiarizados e solicitados a escrever no contexto escolar.

No plano da textualização, observamos que C-108 se ainda confrontava com dificuldades em relação à **coesão verbal** (emprego dos tempos verbais) cuja base temporal dos discursos **relato interativo** é assegurada pela alternância do pretérito perfeito (para marcar os acontecimentos) e do imperfeito (para descrever a situação, cenário, personagem (ns)).

Nesse sentido, antes da produção final, foi realizado um trabalho sistematizado do ensino do funcionamento explícito da língua, tendo em vista a reescrita do texto. Para tanto, foi essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática (itinerário 3), no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, é o funcionamento da língua, "a atividade de falar da própria

linguagem” (NEVES, 2018. p. 37).

Para Chartrand (2003), as atividades gramaticais só terão chance de serem produtivas, caso permita aos alunos assumirem sua diversidade de conhecimentos e representações como também a desigualdade de suas capacidades linguageiras (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Solicitamos aos alunos que relesem os textos “Meu menino é um guerreiro” e “Marielle presente” e marcassem todos os verbos e depois os separassem em colunas: na primeira, os enunciados em que os verbos haviam sido empregados para narrar os fatos e na segunda, os enunciados em que os verbos serviam para descrever os protagonistas, as situações, o tempo etc.

NARRAÇÃO	DESCRIÇÃO
<i>Senti de repente um impacto acima da perna esquerda e pensei:</i> <i>Corri para um depósito de bebida</i>	<i>Tinha ouvido barulho de tiros segundos antes...</i> <i>Sangrava, sangrava...</i>

Em seguida, solicitamos que os alunos marcassem todos os organizadores espaciais e temporais e separassem os enunciados em colunas: na primeira, os que continham operadores espaciais e na segunda, os operadores temporais.

OPERADORES ESPACIAIS	OPERADORES TEMPORAIS
<i>Senti de repente um impacto <b>acima da perna</b> esquerda e pensei:</i>	<i>Tinha ouvido barulho de tiros <b>segundos antes</b> e...</i>

No plano global, estas atividades serviram para que os alunos refletissem sobre como a linguagem funciona quando se está na ordem do NARRAR, cujos textos, em geral, caracterizam-se, principalmente, pela ausência de frases não declarativas, marcado no português da seguinte forma: pela presença do par pretérito perfeito-imperfeito, aos quais às vezes, são associadas formas do mais-que-perfeito, do futuro do presente ou pretérito; a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc.), que decompõem o NARRAR desenvolvido a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não. No texto, analisado, embora a voz esteja na primeira pessoa,

própria do discurso relatado, não se observa marcas verbais de tempo no passado e nenhuma marca de origem espaço-temporal.

Mesmo que não tenhamos colocado nesse espaço, destacamos que durante o processo, foi realizada uma reescrita intermediária, é, portanto, dela que nos ocuparemos agora. Durante a reescrita, percebemos, que, quanto ao plano global, a primeira finalidade de aprendizagem referente à organização textual fora atendida. Por meio do script narrativo, mobilizando operadores espaço temporais, a instância de produção ordenou cronologicamente os acontecimentos, contribuindo, assim para o entendimento global da história pelo leitor "*No dia 11 de abril de 2019 fui furtado...*" / "*Quando eu sai da aula me dirigia...*" / "*Logo após me vestir...*" / "*Quando ando pelos corredores...*", o que não está presente na primeira escrita como podemos atestar no texto inicial do estudante.

No plano global, constatamos o emprego do par pretérito-perfeito e imperfeito que servem para marcar os acontecimentos e como pano de fundo para o desenrolar das ações; no plano da textualização em relação a **coesão nominal**, observamos a presença de pronomes dêiticos e de pronomes possessivos de primeira pessoa que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal em cujo quadro o relato se desenvolve e que apontam para uma implicação forte da instância de produção, considerando que elas também fazem emergir marcas do gênero *fatia de vida*. É um texto que aceita a implicação forte da instância, considerando o contexto na qual ela ocorre. Observamos também a presença dominante de anáforas pronominais, às vezes associadas a anáforas nominais, repetindo fielmente o sintagma nominal antecedente.

Porém, após as reflexões e ensino explícito dos recursos linguísticos relacionados, na produção final, pudemos observar ainda problemas particularmente relativos à sintaxe da frase. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 116), "o domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso". Este domínio passa pela compreensão das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Portanto, partindo dos enunciados próprios dos alunos, desenvolvemos atividades de análise que lhes permitiram melhorar esses conhecimentos, como podemos mostrar a seguir.

**Texto 01 – Produção final C-108**

## Furto

No dia 11 de abril de 2019 fui furtado, tinha acabado de sair de uma ducha, que não havia demorado nem sequer um minuto, quando me dei conta, haviam tirado meu celular da bolsa.

Quando eu saí da aula, me dirigi à fila do almoço, que estava enorme como sempre. Após terminar minha refeição, fui ao banheiro da instituição, já que tinha que me arrumar para ir a minha outra escola. Quando eu entrei, estava tudo normal, deixei minhas coisas logo na frente do box, foi quando entraram dois garotos, acredito do futsal, que se dirigiram até os últimos boxes. Nada estranhei, afinal nunca iria desconfiar de alunos de uma escola do nível do IFMA. Quando entrei no box, os garotos saíram. Quando eu saí e fui ver minhas roupas, percebi que aqueles garotos haviam levado o meu celular.

Logo após me vestir, saí desesperado em busca de ajuda. Fui até aos responsáveis de orientar as vítimas nesses casos, foi quando me toquei o quão falho é o sistema e o quão despreparados são os coordenadores deste setor.

Após verem o meu desespero e o quanto isso havia me afetado, eles praticamente zombaram de minha situação e começaram a insinuar que tudo era culpa minha e naquele momento me veio a mente aquelas situações nas quais a mulher é culpada de sofrer um assédio por usar roupas que se sente confortável.

Hoje, quando ando pelos corredores, a sensação de insegurança e desconfiança permanece, após o almoço não me dirijo mais ao banheiro, mas meus colegas sim, junto com eles, meus conselhos e minha situação.

**Considerações finais**

A ampliação do uso da língua, nas diferentes práticas sociais, deve ser abordada e colocada em evidência na construção de um currículo que enseje ao estudante participar da vida social, assumindo diferentes papéis sociais por meio de recursos da língua. A língua assume assim, sob a abordagem sociointeracionista discursiva, papel central nas ações humanas (BRONCKART, 2008).

Contudo, é preciso perceber que com o surgimento dos estudos dos gêneros – presentes nas propostas de ensino e aprendizagem nos PCN e PCN+ tendeu-se a uma polarização entre o ensino de gênero e gramática. Isso provavelmente acontece pela falta de diálogo e de leituras apropriadas desses dispositivos. O gênero textual tem sido proposto como um instrumento de ensino da língua, mas não como objeto de ensino em si. Ao pensar em práticas sociais, não há como não perceber o papel que essas práticas exercem nas atividades de linguagem e, conseqüentemente, no manuseio da língua.

Para pautarmos a importância que assume a dialética texto e língua, precisamos pensar sobre restrições impostas pela língua e o agir linguageiro dos usuários de um determinado sistema. Quando disso nos ocupamos, bem sabemos que se trata de falar uma língua de modo bastante particular.

Para contribuir com o debate, podemos perceber através deste artigo o quanto há uma relação dialética entre língua e usos de agir linguageiro situados em práticas sociais. Isso implica em pensarmos em procedimentos didáticos de ensino de língua que possam transitar do gênero aos recursos linguísticos e vice-versa como uma via de mão dupla.

Diante das considerações realizadas nesse espaço, podemos observar que há uma progressão do ensino de português presente nos dispositivos citados aqui para a ampliação de capacidades de linguagem, buscando a integração de um ensino de línguas com base em gêneros de textos. Extraímos daí uma leitura que busca ampliar o ensino de gramática, contribuindo com a leitura e produção de textos. Embora possamos pensar que a realidade da sala de aula não implique necessariamente nessa prática dialética.

## Referências

ARAÚJO, Paula F. R. de. **O gerenciamento das vozes enunciativas no gênero de texto fatia de vida da ordem do relatar**. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. **Pourquoi et comment devenir didactien?** France: Presses Universitaires du Septentrion, 2016.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ, 2007.

BRONCKART, Jean Paul; SZNICER, Gérard. Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. In *Travailler la langue: nouvelles démarches*. Suisse: Le français aujourd'hui, nº 89.

BULEA, Ecaterina Bronckart. **Didactique de la grammaire: une introduction illustrée**. Genève: Carnets de sciences d'éducation, 2015a.

BULEA, Ecaterina Bronckart. **A grammaire rénovée, exercices...?** Genève: La lettre de l'AIRDF, 2015, nº 57, p. 39-45.

CHARTRAND, Suzanne. *Sept chantiers pour travailler la grammaire em classe*. Québec: Érudit, 2003. Disponível em <https://www.erudit.org/en/>

COSERIU, Eugenio. **Lições de Linguística Geral**. Tra. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COUTINHO, Maria Antônia. (2012). "Dos gêneros de texto à gramática". DELTA, São Paulo, v. 28, nº1, p. 27-50 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-44502012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-44502012000100002). Acesso em 02 abr. 2019.

COUTINHO, Maria Antônia (2006b). O texto como objecto empírico: consequências e desafios para a linguística. Veredas, Juiz de Fora, V. 10 (1-2). Disponível em [http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas\\_portugal/artigo07.pdf](http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo07.pdf). Acesso em 20 abr. 2019.

DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p 95-128.

NEVES, M. H. de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Unesp, 2018.

NEVES, M. H. de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

PERINI, MÁRIO A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2007.

---

<sup>i</sup>Doutora em Linguística, na área de Linguística Aplicada, com estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Université de Genève. Estágio de Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e do Mestrado Profissional e Tecnológico – PROFEPT do Instituto Federal do Maranhão.

E-mail: [paulafrancinetti@ifma.edu.br](mailto:paulafrancinetti@ifma.edu.br)

<sup>ii</sup>Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN/Campus Avançado Lajes.

E-mail: [mmceledonio@gmail.com](mailto:mmceledonio@gmail.com)

<sup>iii</sup>Doutora em Educação/Estágio de Pós-Doutorado na Université Sorbonne Nouvelles Paris III e na Université de Genève. Professora da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: [eulaliaufc@gmail.com](mailto:eulaliaufc@gmail.com)

**RECEBIDO EM 09/07/2019**

**ACEITO EM 10/09/2019**