

UM OLHAR PARA A METODOLOGIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A LOOK AT THE METHODOLOGY OF TEXTUAL PRODUCTION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Maria Eduarda Pedro¹

Mariaeduardepedri@hotmail.com

Daniela Arns Silveira²

danielasilveira38@unesc.net

RESUMO

O presente artigo buscou discutir as diferentes metodologias adotadas por quatro professoras de Língua Portuguesa para a produção textual em sala de aula. Foram considerados alguns referenciais para a produção deste trabalho, como os documentos oficiais – Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais-, os quais colocam o texto como centro de uma aula de Língua Portuguesa. A pesquisa ainda contou com autores como Koch e Elias (2009), Emília Ferreiro (1997), Sírio Possenti (1996), Luiz Antônio Marcuschi (2008), João Wanderley Geraldi (1984;1986), entre outros. As principais discussões do referencial teórico embasaram-se na história da língua portuguesa no Brasil, na produção textual em sala de aula e, por último, na metodologia e nos possíveis processos de ensino aprendizagem para produção textual. A partir de entrevistas realizadas com professoras de Língua Portuguesa de rede municipal e privada de Criciúma, buscou-se coletar como se dá a prática efetiva da produção em sala de aula, bem como a importância que elas dão para tal prática no ambiente escolar. Com base na análise, concluiu-se que as docentes sempre estão em busca de tornar a aula de Língua Portuguesa mais dinâmica, de modo que venha ao encontro daquilo que os documentos oficiais orientam e que permita aos alunos aprender com maior facilidade, o que contribui para a importância de se buscar novas formas para que a produção textual seja trabalhada em sala de aula, de maneira que instigue o estudante a querer ter o aprendizado por meio do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Produção textual. Metodologia.

ABSTRACT

This article sought to discuss the different methodologies adopted by four Portuguese language teachers for textual production in the classroom. Some references for the production of this work were considered, such as the official documents – National Common Curriculum Base and National Curricular Parameters-, which place the text as the center of a Portuguese language class. The research also included authors such as Koch and Elias (2009), Emília Ferreiro (1997), Sírio Possenti (1996), Luiz Antônio Marcuschi (2008), João Wanderley Geraldi (1984/1986), among others. The main discussions of the theoretical framework were based on the history of the Portuguese language in Brazil, on textual

¹ Graduada em Letras: Língua Portuguesa pela da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

² Graduada em Letras - Português/Inglês e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Docente do Curso de Letras: Português da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

production in the classroom and, finally, on the methodology and possible processes of teaching learning for textual production. From interviews with Portuguese language teachers from the municipal and private network of Criciúma, we sought to collect how the effective practice of production in the classroom takes place, as well as the importance they give for this practice in the school environment. Based on the analysis, it was concluded that teachers are always looking to make the Portuguese language class more dynamic, so that it meets what the official documents guide and that allows students to learn more easily, which contributes to the importance of seeking new ways for textual production to be worked in the classroom, in a way that instills the student to want to have learning through the text.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Textual Production. Methodology.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da graduação, os professores sempre ressaltaram que o texto deve ganhar centralidade numa aula de Língua Portuguesa, seja ele feito pelo aluno ou não. Com o passar do tempo, isso foi se tornando real, pois a participação em programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e também o estágio obrigatório exigiam que trabalhássemos com o texto como principal objeto da aula de Língua Portuguesa.

Com o passar dos anos dentro do curso, essa curiosidade sobre como se dá o ensino da Língua Portuguesa nas aulas foi aumentando e ganhando centralidade como principal assunto do tema do Trabalho de Conclusão de Curso, visto que a prática efetiva da produção textual em sala de aula não é frequente, e, por isso, temos visto que os alunos têm pouco domínio na leitura e na escrita, levando em consideração que as duas caminham juntas, embora pareçam distantes uma da outra.

O trabalho de conclusão de curso traz em evidência três tópicos que são bastante discutidos ao longo do curso, que são a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, a produção textual em sala de aula e as suas metodologias. Após o histórico dos três tópicos, serão analisadas as práticas efetivas na sala de aula para a produção textual, que foram coletadas a partir de entrevistas feitas com professoras da rede de ensino municipal de Criciúma, considerando que o objetivo geral deste trabalho é saber como é a prática da metodologia da produção textual com professoras de ensino fundamental, no sentido de saber quais são os benefícios que essa prática traz para os estudantes. A metodologia desse trabalho, a qual se deu por meio de perguntas elaboradas pela acadêmica para a coleta de dados, cujo propósito fora o de atender ao objetivo da pesquisa, a partir de alguns questionários enviados a algumas

professoras de Língua Portuguesa. A ideia é verificar como funciona a metodologia dessas docentes no tocante à prática de produção textual.

A construção da fundamentação teórica conta com autores como Silva e Cyranka (2010), Carlos Arcângelo Schlickmann (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Elaine Santos Raupp (2005), Regianne Cruz Alkmin Dias (2015), Maria Marta Furlanetto (2011), Luiz Antonio Marcushi (2008), Base Nacional Comum Curricular (2017), Morais e Silva (1998), Brandão e Leal (2007), Dominique Maingueneau (2008), Lola Geraldine Xavier (2015), Abaurre (2012), Maria Lucia dos Santos Domingos Striquer (2019) e Maria Lucia Gonçalves Lopes (2011), os quais serão também utilizados para a análise de dados.

Nas considerações finais, são retomados o objetivo central do trabalho, bem como os resultados a que se pretendeu chegar ao fazer esta pesquisa, sempre considerando que o objetivo central do trabalho, desde o início da pesquisa, é saber quais são as metodologias adotadas pelos professores para a produção textual, como o próprio título já diz, isto é, quais são os procedimentos que eles realizam para que a produção textual praticada pelos alunos seja sempre de uma forma que faça sentido a eles.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As seções aqui tratadas foram divididas em subcapítulos, os quais apresentam discussões teóricas que complementam a reflexão acerca da metodologia de trabalho de produção textual em sala de aula. Assim sendo, o que se tem a seguir está assim organizado: o primeiro subcapítulo discute a questão do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil; o segundo subcapítulo apresenta a produção textual como mote das aulas de LP; e o terceiro e último subcapítulo traz a metodologia e o processo de ensino e aprendizagem.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para entendermos como funcionou o desencontro entre o ensino de língua portuguesa e a realidade como os alunos usam a língua culta, faz-se necessário entender como a LP tem sido tratada na escola brasileira. Segundo Silva e Cyranka (2010), até o século XVIII, o português não existia no currículo escolar, pois o que era trazido pelos colonizadores portugueses não era a língua dominante, uma vez que, junto dela, existiam outras duas, que

eram a língua geral e o latim. A primeira recobria as línguas indígenas faladas no país, e a segunda era a ensinada pelos jesuítas.

O português ficava restrito às pessoas de elite, que tinham condições de se escolarizar. No entanto, Silva e Cyranka (2010) ressaltam que, a partir de 1750, Marquês de Pombal implantou a obrigatoriedade do ensino de LP nas escolas, proibindo o uso de qualquer uma outra. Segundo Schlickmann (2005), a estrutura da LP nas escolas dividia-se em três partes nessa época, sendo elas retórica, poética e gramática. Apenas ao final do império essas três disciplinas uniram-se a uma só, a qual passou a se chamar português, porém, até os anos 1940 do século XX, de acordo com Silva e Cyranka (2010), a disciplina ainda manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética.

Segundo Silva e Cyranka (2010), com a entrada dos filhos dos trabalhadores para as escolas, houve também uma mudança no ensino da LP. Com o aumento dos alunos nas instituições de ensino, precisou-se de mais professores formados; começaram a aparecer pessoas pouco letradas que não tinham perfil para ensinar, porém, o ensino de língua continuava o mesmo, isto é, da gramática sobre o texto, o qual era construído por autores consagrados, tomado como padrão nas aulas de LP. Ao mesmo tempo, percebeu-se que a variedade linguística que os alunos traziam de casa não condizia com os conteúdos ensinados de português na escola.

Conforme Silva e Cyranka (2010), em 1970, então, a língua passou a ser concebida como instrumento de comunicação. Os objetivos da disciplina, segundo os autores, buscavam desenvolver a linguagem dos alunos como emissores e receptores de mensagens diversas. Com a entrada da sociolinguística, que dizia que a língua era heterogênea e isso tinha a ver com idade, sexo, etnia e classe social, a escola ainda continuava a ensinar o português para uma fala culta, anulando todo o seu contexto social. Nesse período, surgiu o projeto NURC³, que ajustou o ensino da língua portuguesa de forma tal, que se passou a respeitar as variedades linguísticas nas escolas.

Por conseguinte, em 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que mostram que, desde a década de 1980, o ensino da língua brasileira tem sido motivo de discussão em busca de melhoramento, pois tem-se percebido que os alunos saem da escola sem a prática da leitura e da escrita e, conseqüentemente, com certa dificuldade de compreender

³ Norma Linguística Urbana Culta.

diversos textos quando chegam à universidade. Os PCN (1998) ressaltam que o texto deve ganhar centralidade na definição de conteúdo, e, por esse motivo, a norma padrão, a língua em si, deve ser trabalhada a partir dele. E, a partir disso, Geraldi (2005) propôs uma mudança no ensino de LP: da metalinguagem para as práticas de linguagem - o autor sugere que essas práticas sejam exploradas a partir de três eixos: prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística, pois “o estudo da sistematização da língua, quando necessário para uma melhor construção textual, precisa ser explorado nas práticas de leitura, escuta e produção textual” (SCHLICKMANN, 2005, p.1).

Se o estudo da LP não se dá desta forma, há uma explicação para tal acontecimento. Conforme Schlickmann (2005), nos primeiros meses de colonização no Brasil, apenas o latim era a principal língua para a religião, para a ciência e para a filosofia. Quando as primeiras gramáticas surgiram, elas vieram com o intuito de se utilizar das mesmas análises do português de Portugal. Com isso, concluíram que o português de Portugal e o português do Brasil eram idênticos. As variações que ocorrem, segundo o autor, para os gramáticos, não diferem em nada.

Para Schlickmann (2005), é interessante saber por que a LP entrou tarde para o currículo escolar. Três línguas prevaleciam no Brasil no início da colonização: o português trazido pelos colonizadores, a língua geral e o latim, que era ensinado nas escolas, após a alfabetização, que era feita em português, mas que não fazia parte do currículo escolar. A gramática latina, depois que o português foi incluso, continuou a ser ensinada, com comparações à gramática portuguesa. Com a chegada do século XX, segundo o autor, o latim foi perdendo seu uso, até que foi tirado completamente do currículo escolar, e deixado apenas o português. Com o fortalecimento da LP nas escolas, e com o número de alunos crescendo, viu-se necessária a construção dos materiais didáticos que teriam o papel de auxiliar o professor nas aulas, posto que ele não tinha preparo suficiente.

De acordo com Silva e Cyranka (2009), a década de 1980 se caracterizou como um tempo marcado por novos rumos para o ensino da disciplina de LP, com a entrada de novas teorias linguísticas. A partir da década de 1990, esperava-se que o ensino da LP proporcionasse ao aluno vários níveis e registros de fala, e que ele tirasse maior proveito da ligação entre situação e fala, porém, o que ainda se vê é o professor investindo em ensino gramatical, ignorando as variedades regionais e sociais.

Depois do processo de escolarização que ocorreu no século XX, começaram a surgir discussões para a reforma do ensino da LP. O modo de ensinar era mais importante do que os

conteúdos que deviam ser aprendidos, conforme Schlickmann (2005), pois o que se via era uma extrema valorização da norma padrão com insistência nas suas regras. Com essa forma de ensino, quatro problemas são observados na forma de ensino da língua, os quais serão listados a seguir; O primeiro deles, segundo o autor, diz respeito à oralidade que é deixada de lado e tomada de forma errada, o que se considera uma forma de exclusão por parte da escola. Um outro problema está relacionado à prática de leitura e de escrita de textos, a qual é vista de forma isolada, descontextualizada. Uma outra dificuldade que se encontra, que é a falta de adequação à realidade da teoria gramatical, pois é vista somente como regras do bem falar. As pessoas que falam fora do padrão são vítimas de preconceitos. E um quarto e último problema, de acordo com Schlickmann (2005), é a falta de vínculo nos estudos da metalinguagem e das práticas de análise linguística, porque o que se vê são aplicações de exercícios para a identificação de conceitos gramaticais.

Surgem, então, duas propostas como inovação do ensino de LP: a primeira sugere que se construa uma gramática descritiva, e a segunda propõe que se substitua o ensino gramatical por atividades de leitura e de produção textual, sempre de encontro com a prática de análise linguística, que consiste, segundo Geraldi (1997), em um processo de reflexão sobre a língua, pois, durante a construção dos textos, os alunos poderão aperfeiçoar cada vez mais o modo de escrever, perceber os efeitos de sentido que as palavras possuem no texto, em se considerando os gêneros textuais, e, por consequência, conhecer os aspectos formais que podem ser usados em textos escritos. Para o autor, a prática de produção de textos é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Segundo Raupp (2004), apesar de o ensino da LP mudar o objeto de ensino, ainda se persistiu no ensino da gramática, descontextualizado das situações do dia a dia, e, então, surgiu a necessidade de se trabalhar com textos diversificados em sala de aula para se promover a pluralidade dos discursos. A partir daí, nascem novas formas de pensar a metodologia em sala de aula, ou seja, o foco não poderia ser mais a gramática descontextualizada, mas, sim, a comunicação dos estudantes no meio em que viviam. E para que se trabalhasse a produção textual em sala de aula, era preciso que os professores levassem em consideração os meios sociais em que os alunos viviam, uma vez que “a aprendizagem escolar tem que ter relação com a vivência em sociedade, pois as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que adquirem sentido na relação que estabelecem com o mundo” (XAVIER, 2015, p. 34).

Podemos dizer que, desde quando se começou a discussão do ensino de LP no Brasil, apesar dos documentos oficiais terem uma discussão bastante importante para a sua mudança, o que ainda se vê é um ensino ligado a questões metalinguísticas na sala de aula. A escola do século XXI ainda está atrasada, comparando as inovações que aconteceram com o passar dos anos. Ao longo do trabalho, será discutido como deve se dar o ensino da LP e quais são as metodologias que devem ser colocadas em prática para tal.

2.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL: O MOTE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

É interessante que se tenha um olhar mais aprofundado para a produção textual em sala de aula, visto que é ela que faz parte da comunicação social e os alunos se deparam com diferentes produções, a cada instante, no meio em que vivem. Por isso, é de suma importância que o aluno, ao escrever um texto, segundo Dias (2015), tenha domínio do assunto que está sendo proposto, pois, assim, terá mais liberdade para argumentar sobre o que está sendo pedido.

Os gêneros textuais, por sua vez, têm um papel fundamental no processo de aprendizagem da LP; têm a função de adaptar o indivíduo ao contexto em que ele está. Então, é importante que se diga que gênero textual é diferente de tipo textual, uma vez que o gênero textual faz parte da circulação desse texto no meio em que está inserido, levando-se em conta o conteúdo que irá abordar e para que ele irá servir. Já, o tipo textual, faz parte da forma como está sendo apresentado, como, por exemplo, em forma de narração, de dissertação, ou seja, dentro de uma determinada forma. Toda comunicação depende de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, pois eles ajudam o indivíduo a chegar aos objetivos, e também adéquam a fala ao lugar em que o sujeito está colocado.

Durante muito tempo, o ensino da LP acontecia com base no ensino da nomenclatura e em regras gramaticais acerca de um texto, o que não auxiliava o aluno sobre a funcionalidade da língua e seu papel na produção textual, uma vez que a leitura e a análise linguística não eram consideradas, o que deixa o estudante num processo de não-sujeito de seu discurso. De acordo com Furlanetto (2009), o termo discurso engloba vários contextos que dele são compostos, isto é, envolve os sujeitos que farão uso do discurso escrito. As produções textuais, assim sendo, são aquilo que determina o discurso no meio social, pois cada produção exige um gênero, que, conseqüentemente, exige um discurso diferente. Ao produzir um texto, é preciso levar em consideração os elementos intrínsecos que estão nele, como, por exemplo, a

cultura em que ele está inserido, a história, a sociedade, os indivíduos envolvidos no processo de interlocução.

Segundo Dias (2015), a prática discursiva na escola deve contemplar todos os meios que o indivíduo frequenta, porém, o que se vê, ainda, são as produções feitas pelo aluno circulando apenas no meio escolar, o que deveria circular em todos os meios em que o indivíduo vive, pois esse estudante representa os valores culturais do meio social e os gêneros textuais devem-se moldar de acordo com a necessidade deles. De acordo com o autor, a ideologia faz com que o sujeito se sinta parte integrante do meio, por intermédio da religião, da política e da família.

De acordo com Dias (2015), levando em consideração que o indivíduo tem que se sentir parte da produção, isto é, que ele tenha o conhecimento necessário para que produza os textos com a maior qualidade possível, é interessante que o professor apresente a ele textos que sejam de seu conhecimento, para que possa atribuir sentido ao que está sendo produzido. A linguagem serve para que os indivíduos interajam organizadamente, porém, quando a escola tenta preparar o aluno para a sociedade em que está inserido; é preciso olhar para os processos de formação do cidadão e entende-los como processos da escola. “O tempo da escola deixa de ser o tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que raríssimamente escrevem.” (GERALDI, 2012, p. 24).

De acordo com Geraldi (2012), ao fazer o exercício da escrita, na escola, o aluno escreve somente para o professor, que irá usar o texto como instrumento de avaliação para medir o conhecimento dele em relação ao domínio da escrita, do jeito que foi ensinada, e não em relação ao que o texto está querendo dizer, pois isso o professor já sabe, visto que o texto que o docente deu como base para o seu aluno já era de seu conhecimento. Dessa forma, o aluno acaba se desmotivando em relação à sua escrita, pois a leitura que será feita de sua produção será com base em avaliação de certo e errado, e, muitas vezes, aquilo a respeito do que lhe é pedido para discorrer não é de seu domínio, porque não faz parte da sua realidade, então, acontece na escrita a repetição de informações, uma vez que o aluno não tem o conhecimento necessário sobre o assunto. Outro aspecto que deve ser pensado é a forma como a escola impõe a língua, a qual, por vezes, anula o contexto social, possibilitando o conhecimento apenas da linguagem que a escola julga como a única correta.

Quando um indivíduo argumenta, ele espera que o argumento dele seja aceito pelo ouvinte.⁴ E sobre isso, importa saber que os argumentos que são proferidos em um texto dependem do lugar em que são enunciados. De acordo com Koch e Elias (1993), a produção de sentido nos textos depende muito dos conhecimentos que o indivíduo tem sobre o meio em que ele vive e eles influenciam muito no momento da produção. Para que ela aconteça, é preciso levar em consideração fatores externos, como, por exemplo, as crenças e as convenções sociais do sujeito. E, para isso, é interessante que se fale, também, que a escrita não se origina na escola, pois, segundo Ferreiro (1987), no meio em que a criança vive, ela está presente em todos os momentos. Então, desde pequenos, os estudantes são expostos a situações de produção, oral ou escrita, o que lhes exige atenção a diferentes aspectos, dentre os quais as condições de produção e o contexto.

Há algum tempo atrás, as produções textuais eram somente focadas no ensino da nomenclatura, pois, na maioria das vezes, eram encontradas palavras usadas de forma inadequada, as quais eram vistas como o centro da produção, haja vista o olhar mais do que atento a questões ortográficas, pouco observando-se a questão da interlocução em si. Sendo assim, é preciso que o escritor tenha várias estratégias em mente, de modo que tenha a interação como princípio. O leitor deve ser levado em consideração, pois os conhecimentos prévios dele levam ao entendimento daquilo que está sendo dito pelo autor. Quem escreve, portanto, deve levar em consideração, além da ativação de conhecimentos sobre aquilo que está sendo escrito, a organização das ideias, o que será dito explicitamente e o que ficará nas entrelinhas, e o que ele querará atingir com aquela produção, por meio da interação com o leitor. Além do mais, segundo Koch e Elias (2009), dependendo do gênero textual e a quem se dirigirá, a escrita pode se constituir mais ou menos informal.

Ainda, para além da ativação de conhecimentos prévios e execução dos gêneros sugeridos, é interessante que os alunos conheçam os tipos de conhecimentos que precisam ser ativados no momento da escrita. Segundo Koch e Elias (2009), existem quatro tipos de

⁴De acordo com Menezes (2000), os argumentos se dividem em três: argumentos quase lógicos, aqueles que, pela estrutura, dão ideia para que público será dirigido; argumentos baseados na estrutura do real, que se valem do contexto para que possa ser produzido, e aí podemos levar em consideração o ethos, que, segundo Maingueneau (2005), diz respeito à intenção que o autor quer com aquilo que está sendo dito, os argumentos que fundam a estrutura do real, que relacionam-se à generalização de algum acontecimento ou isolamento e, por último, os argumentos da dissociação, que dizem respeito às noções que tais argumentos carregam, sejam por aparência ou por ilusão, para exprimir uma visão relativa ou absoluta de mundo.

conhecimentos: linguístico, enciclopédico, de textos e interacionais. Começando pelo conhecimento linguístico, as autoras ressaltam que é interessante que o escritor tenha um conhecimento da sua língua para que evite certos conflitos na compreensão do que está sendo dito por ele para o leitor. O conhecimento enciclopédico diz respeito ao conhecimento que temos sobre determinado assunto que iremos discorrer, o chamado conhecimento de mundo, aquele que temos armazenado na memória, que adquirimos com a nossa experiência de vida. O conhecimento de textos se refere aos modelos de determinado gênero, aquele que o escritor usa como exemplo para a produção do seu texto. E, por último, os conhecimentos interacionais, cujas referências são feitas ao lugar em que será colocado o texto produzido, levando a ter um balanceamento de informações que ele deverá conter.

Além desses conhecimentos, ainda, conforme Koch e Elias (2009), é preciso que o estudante saiba fazer a intertextualidade, que consiste em fazer ligação com o que se pretende com a atividade textual. Também é importante dizer que o produtor do texto pode optar pela explicitação ou não do texto base, dependendo da intenção que ele tem com o texto que está sendo produzido. Ao fazer a conexão com outros textos, o produtor tende a esperar que o leitor tenha conhecimento de tal assunto, para que a compreensão seja mais fácil.

Levando em conta o que foi dito acima, é importante que tanto o estudante quanto o professor tenham em mente esses aspectos de produção, a fim de que o processo textual seja dado da melhor maneira possível, sendo o aluno protagonista do seu próprio texto. A seguir, discutiremos a respeito da metodologia e do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 A METODOLOGIA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Brandão e Leal (2007), o jeito como a escola impõe a escrita descontextualiza as funções que ela ocupa, isto é, não tem nenhuma finalidade com o mundo em que o estudante vive. Ao escrever, é preciso que levemos o aluno a pensar, refletir sobre o que ele escreve, para que possa também se apropriar dos diferentes gêneros textuais. Entre as produções, é preciso que haja interação com as situações reais dos alunos, para que eles aprendam a fazer o discurso de determinada prática social de forma adequada.

Os documentos oficiais relacionados ao ensino de língua materna, como os PCN (1997) e a BNCC (2017), têm centralizado o ensino de LP na “análise linguística”, que consiste no melhoramento e na compreensão da produção de textos orais e escritos dos alunos. Para que

haja a prática de análise linguística, é preciso que exista a textualidade, pois, a partir disto, podemos falar da organização das ideias colocadas no papel, bem como a respeito da coerência e da coesão, da organização dos parágrafos, para que a leitura das pessoas seja dada de forma organizada.

Conforme Brandão e Leal (2007), a análise linguística inclui dois âmbitos que são a textualidade e a normatividade. No âmbito da textualidade, é incluso o planejamento das ideias, como o texto será escrito. Já, no âmbito da normatividade, de acordo com os autores, são inclusas as dificuldades que o aluno tem quanto à norma culta da língua. A análise linguística deve acontecer tanto durante como depois da produção, como forma de revisão sobre o que se pretende dizer. Fazendo a análise linguística, o sujeito se torna responsável pela explicação de seus pensamentos. Ao escrever, o aprendiz deve ter o conhecimento de ortografia, de concordância verbo-nominal, de regência, de emprego de tempos verbais e de seleção de recursos linguísticos, conforme o gênero.

De acordo com Morais e Silva (1977), nos últimos anos, as propostas curriculares têm trabalhado em torno dos eixos didáticos “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “análise linguística”. Os eixos estão em constante relação; e o eixo “análise linguística” tem como intencionalidade sempre buscar uma melhora ao texto que está sendo escrito.

Quando um escritor elabora o seu texto, é importante que ele revise, mas saiba como revisar. Fazendo esse processo, ele pode perceber algumas dúvidas, quanto perceber incoerência semântica, erros gramaticais e também erros de sequência lógica. Segundo Lopes (2011), para que o aluno aprenda a revisar o seu texto, é fundamental que o professor o conscientize sobre a importância da atividade, levando o estudante a entender que isso irá fazer com que ele melhore a sua produção nos aspectos semântico, sintática, bem como esteticamente. Às vezes, o aluno precisará de uma aula expositiva em relação à revisão textual, pois, para fazê-la, precisará ter em mente os conhecimentos de gramática normativa, além dos demais apresentados acima, para que possa fazer uma revisão bem-feita.

É interessante que se fale também de algumas etapas que o aluno pode seguir para fazer a revisão, que são: aspectos semânticos, aspectos gramaticais e estrutura textual. Segundo o autor, a primeira diz respeito ao sentido que o aluno deve procurar para o seu texto. A segunda etapa diz respeito à ortografia, à acentuação, à pontuação, à concordância verbal e nominal, à flexão e à estrutura linear da língua. E a terceira, e última etapa, diz respeito à forma como o

texto é escrito, levando em conta a colocação de referência e de citação de acordo com as normas da ABNT⁵.

De acordo com Lopes (2011), a temática dos textos com os alunos deve ser bem diversificada, mostrada de diversas formas, porque, assim, o estudante terá condições de desenvolver um texto, ainda que não tenha muita intimidade com ele.

Segundo Striquer (2019), é preciso que se considere, na análise de um texto, que possuímos três níveis de estudo, que são o nível organizacional, o enunciativo e o semântico. No nível organizacional, o autor descreve que é necessário que se coloque sobre o que o texto irá falar, qual será a sua temática, situando o leitor sobre qual texto irá ler. O nível enunciativo envolve a presença ou a ausência de vozes, isto é, de autores. E, no nível semântico, o autor ressalta que são incluídos os dois anteriores para que o texto faça algum sentido.

A BNCC(2017) - Base Nacional Comum Curricular- traz quatro campos importantes de atuação do aluno fora da escola, que englobam as cinco habilidades que devem ser trabalhadas em sala, que são: o campo artístico-literário, campo das práticas do estudo, campo jornalístico-midiático e, por último, o campo de atuação na vida pública. As definições pelos campos de atuação vêm ao encontro do que os alunos vivem na vida cotidiana e, por meio delas, é necessário que sejam trabalhadas as cinco práticas de linguagem, facilitando, assim, a escolha de gêneros para se trabalhar em sala de aula.

É importante que se fale também da avaliação que o professor irá fazer da reescrita textual. Segundo Abaurre (2009), a escrita possui uma grande importância no universo escolar, visto que ela percorre o indivíduo em todo o seu trajeto enquanto estudante e indivíduo na sociedade em que está inserido e, por isso, o ensino deve se dar da forma mais clara possível, de maneira que ele entenda o processo construtivo dela e não escreva apenas por escrever, apenas para ter uma avaliação de nota, mas que ele entenda o funcionamento de tais nomenclaturas dentro de um contexto de produção. A escola deverá ensinar o português padrão, não desconsiderando a bagagem linguística que o aluno já traz de casa, pois, de acordo com Possenti (1996), junto com as formas linguísticas, o valor cultural já está imposto na forma de falar do indivíduo. Segundo o autor, o que leva a criança a achar que a língua dela é difícil é justamente o aprendizado que ela tem dessa língua, porque não parte da realidade dela, parte única e exclusivamente da gramática normativa, aquela que a escola adota como única correta

⁵Associação Brasileira de Normas Técnicas.

de se expressar. De acordo com o autor, para partir da realidade dela, deverá partir dos textos dela.

Considerando que, no primeiro contato que a criança irá ter com a escrita, ela irá escrever do mesmo jeito que ela ouve as palavras, cabe ao professor ensinar a diferença entre essas duas modalidades, pois, de acordo com Koch e Elias (2009), embora elas caminhem juntas, possuem seus diferenciais. Não podemos dizer que a escrita é a repetição da fala, pois ela exigirá um modo diferente de ser apresentada em cada lugar que ela aparece, isto é, terá de ter um cuidado melhor ao ser produzida, porque, assim como a fala tem suas peculiaridades no modo de ser transmitida, a escrita também tem suas particularidades no modo de ser produzida, e é importante que isso fique claro para o aluno. Segundo Abaurre (2012), é importante que o professor faça uma pesquisa sobre os temas que mais despertam o interesse dos seus alunos, para que a produção textual seja mais dinâmica e interessante para eles produzirem.

3 METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, tendo como público alvo professoras do ensino fundamental. Por meio de questionários respondidos pelas professoras via e-mail, obteve-se a coleta dos dados em torno da produção textual, tendo como foco a metodologia que elas usam para a aplicação dessa prática com os alunos em sala de aula. Para tanto, apresentar-se-á a pergunta e, a seguir, a análise das respostas das 4 professoras, aqui identificadas como professora A, professora B, professora C e professora D. Por uma questão de logística deste trabalho de conclusão, não serão apresentadas as respostas das professoras na íntegra, mas a sua análise já realizada pela pesquisadora.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentar-se-ão as perguntas feitas às professoras pesquisadas, por meio de questionário, e as análises realizadas pela acadêmica-pesquisadora.

Pergunta 1: Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - centralizam o texto como foco de uma aula de Língua Portuguesa, qual a importância das produções textuais em suas aulas? Argumente a respeito.

De acordo com as entrevistadas A e C, a produção textual é de extrema importância para que o estudante aflore a criatividade e a criticidade em relação ao mundo em que vive. Já, no caso da entrevistada B, a seleção de gêneros é feita conforme a necessidade de aprendizagem da turma, obedecendo, sempre, a uma lista de gêneros vinda da rede onde trabalha. Já, no caso da professora D, ela comenta que a produção textual é fundamental para perceber a dificuldade do aluno e também é uma influenciadora na fala. Ela ressalta que as duas caminham juntas e se completam.

Segundo o depoimento das entrevistadas, podemos dizer que as A e C chegam mais perto do que Koch e Elias (2009) e Ferreiro (1987) discorrem quando dizem que fala e escrita, embora caminhem em campos diferentes, possuem uma relação, pois, dependendo do lugar em que estamos, somos cobrados a pronunciamentos diferentes. As respostas vêm ao encontro, também, do que Furlanetto (2009) argumenta quando fala que, quando produzimos um texto, devemos levar em conta a história de vida do indivíduo, bem como os indivíduos que farão parte do processo de leitura das produções. Para as professoras B e D, é ela que guia os professores para as dificuldades dos alunos e com isso podemos trazer o argumento de Geraldi (2005), quando diz que a prática de produção de textos é o ponto de partida de uma aula de língua portuguesa, pois, a partir dela, os alunos poderão conhecer e aperfeiçoar cada vez mais o modo de escrita.

Pergunta 2: A escola deve lidar com as variedades culturais existentes, por esse motivo, deve apresentar aos alunos os diversos gêneros textuais e literários, mesmo que eles não usem todos ao longo da vida. Considerando isso, como é feita a seleção de gêneros para o trabalho com o aluno na sala de aula?

De acordo com as entrevistadas A, B e C, é possível perceber que as três trabalham com gêneros diversificados em sala de aula, seguindo uma planilha que lhes é imposta pela rede de ensino com os devidos gêneros, podendo fazer algumas alterações quando julgarem necessário. Já, a entrevistada D, segue o que a apostila da escola propõe. Em relação às entrevistadas A, B e C, podemos fazer ligação com Lopes(2011), que coloca que os temas de produção textual devem ser diversificados pelos professores, pois, assim, os alunos terão conhecimento sobre o que escrever. Já, a entrevistada D, que segue o que a apostila propõe, havendo espaço para a produção textual em sala de aula, mas não havendo variação na metodologia adotada para a atividade.

Pergunta 3: Considerando que a prática da produção de textos leva o aluno a ter um conhecimento maior de vocabulário, de mundo, capacidade de estabelecer conexões, bem como um repertório diversificado de informações para o seu cotidiano, como costuma fazer a correção e a devolutiva dos textos aos alunos?

De acordo com as entrevistadas A, C e D, a correção é feita por uma tabela já pré-estabelecida pelas redes de ensino. A entrevistada B, por sua vez, costuma fazer a reescrita do texto com os alunos após a primeira versão do texto. Primeiramente, ela faz atendimentos individuais na mesa em relação à primeira versão da produção do aluno e, a partir do que foi falado pela professora, os alunos são convidados a fazer a reescrita do texto, que, segundo Geraldi (1997), consiste em um processo de reflexão da língua, pois os alunos, ao reescreverem, perceberão sempre o que precisam melhorar na próxima produção que fizerem. A análise, que é possível fazer de acordo com as respostas A, C e D, é que elas chegam mais perto do que também Geraldi (1997) e os documentos oficiais - Parâmetros e BNCC (2017/1997) - ressaltam, quando falam que a partir do texto dos alunos é preciso que se faça uma prática de análise linguística, porque, com base nisso, os alunos aprenderão como melhorar nas escritas futuras.

Pergunta 4: Levando em consideração que os alunos estão diante de uma sociedade na qual a escrita e a fala fazem parte constantemente da vida deles, as duas modalidades caminham juntas em suas aulas? De que forma?

Segundo as entrevistadas A, C e D, as duas modalidades (fala e escrita) caminham juntas, pois uma influencia na outra e, segundo a entrevistada D, durante as produções escritas dos alunos, eles podem perceber traços de sua fala na produção, de modo que possam estar aperfeiçoando seu modo de escrita, embora a fala e a escrita caminhem juntas, elas possuem seus diferenciais. A entrevistada B faz a prática da fala em discussões de texto, mas procura cobrar a fala em apresentações de seminários de cada um, considerando que, em discussões, os alunos se acomodam um pouco, e sempre os mesmos acabam falando/participando das discussões.

De acordo com a coleta de dados dessa questão, podemos perceber que as quatro entrevistadas caminham sempre em direção daquilo que Koch e Elias(2009) trazem, quando falam que, embora fala e escrita caminhem juntas, elas possuem seus diferenciais, pois a escrita sempre exigirá uma formalidade a mais, dependendo do contexto em que estiver inserida e das

pessoas a que se dirigirá. Nesta questão, também podemos fazer conexão com o que Ferreiro (1997) discorre quando fala que a escrita está em torno do mundo do indivíduo e que ela precisa fazer conexão com o mundo em que ele vive para que, assim, ela faça sentido a ele.

Pergunta 5: De acordo com os PCN, a produção textual deve partir de algum conhecimento prévio dos alunos diante da realidade em que eles vivem. Sendo assim, como costuma fazer a seleção de temas para a produção textual em suas aulas?

Segundo as quatro entrevistadas, percebe-se que fazem sobre temas que são da realidade dos alunos, pois, a partir desses, os alunos terão mais sobre o que escrever, porque será do meio em que eles vivem. Fazendo ligação com o que foi falado no referencial teórico sobre isso, podemos citar Abaurre (2012), quando diz que é importante que o professor faça uma pesquisa sobre os temas que despertam nos alunos, pois, assim, o interesse na escrita também surgirá, uma vez que terão sobre o que escrever. Nesta questão, também podemos fazer ligação com o que Ferreiro (1997) discorre quando fala que a escrita precisa fazer conexão com aquilo que o indivíduo vive, por exemplo, pegando assuntos da sua realidade.

Pergunta 6: Durante a construção do texto, os alunos contam com o apoio de textos informativos sobre o tema proposto e também com orientações de seu professor? Justifique.

Segundo as entrevistadas A, B e C, os alunos sempre têm contato com o gênero antes da produção propriamente dita, seja em forma física ou por meio de alguma tecnologia. Já, segundo a entrevistada D, em alguns momentos, sim, e, outros, não, pois, de acordo com o gênero a ser produzido, o exemplo já vem na própria apostila de estudo.

De acordo com as respostas das entrevistadas, podemos dizer que as quatro, embora a D tenha seu diferencial, chegam mais perto do que Koch e Elias (2009) discorrem quando dizem que é preciso que os alunos saibam fazer a intertextualidade, ou seja, a conexão com outros textos que sejam do mesmo tema, para que, assim, eles tenham uma base de conhecimento sobre o que irão escrever.

Pergunta 7: Levando em consideração que, durante o processo de escrita textual, os alunos, inicialmente, escreverão do mesmo jeito que ouvem as palavras, como funciona o processo de produção com relação a essa prática oral?

Nesta questão, as entrevistadas serão analisadas com base no que Koch e Elias (2012) discorrem. A entrevistada A ressalta que pede para que ele busque palavras desconhecidas no dicionário, a entrevistada B salienta que faz o processo de reescrita após a primeira produção, já a C fala que é importante que os alunos diferencie o momento da fala e da escrita e a D diz que coloca trechos no quadro e a partir disso, faz o exercício deles produzirem a palavra e após isso, coloca a escrita padrão no quadro.

A partir das respostas das professoras, é possível estabelecer relação com Koch e Elias (2012), quando dizem que embora a fala e a escrita caminhem juntas, elas possuem seus diferenciais, porque a escrita sempre exigirá uma formalidade a mais do que na fala, dependendo do lugar em que a escrita é exposta e de quem serão seus leitores.

Levando em conta o que as professoras responderam, é possível dizer que elas fazem este exercício, pois cada uma, a seu modo, procura diferenciar as duas modalidades. As docentes A e C deixam mais por conta do aluno, caso tenham interesse em saber como funciona o processo. A entrevistada A pede para que eles procurem palavras desconhecidas no dicionário, porém a C diz que é importante que os alunos diferenciem o momento da fala e da escrita, mas não discorre como faz este processo. Já, as entrevistadas B e D fazem o processo de revisar o que foi escrito, e assim ensinar como funciona a escrita padrão, sempre considerando que os alunos ao escreverem, escrevem como falam.

Pergunta 8: Quando se pensa numa aula de produção textual, devemos levar em conta que estamos diante de indivíduos que farão parte de uma sociedade em que a escrita está inserida em todas as partes da vida. Isso posto, você considera que a escrita que é trabalhada em sala de aula contribui para a formação de cidadão do indivíduo que está sendo formado neste espaço escolar? Justifique.

Segundo as entrevistadas A, B e D, ao ter o contato frequente com a escrita, os alunos serão cada vez mais preparados para lidar com ela na sociedade em que estão inseridos, pelo tema que discorrem. De acordo com a entrevistada D, é preciso que os alunos saibam o que escrever, e, para isso, deverá ela partir da realidade deles. Nesse sentido, podemos fazer ligação com Ferreiro (1997), quando coloca que o estudante que está inserido na escola fará parte de uma sociedade em que a escrita está em todos os meios que o indivíduo percorre e que precisará dela na maioria das situações que ele viver. Com relação à resposta da entrevistada C, houve uma questão vaga, o que dificultou a análise.

Pergunta 9: Após a produção textual, existe a prática de análise linguística com o estudante? Justifique.

De acordo com a entrevistada A, a análise linguística ocorre por meio da reescrita dos textos dos alunos, em que acontece a orientação sobre os principais problemas linguísticos que o aluno comete durante a produção, que, segundo Geraldi (2012), é o que tem que ser feito numa aula de língua portuguesa, pois somente por meio da correção feita pelo professor nas produções talvez os alunos não deem atenção para os equívocos cometidos. Para as entrevistadas A e B, os alunos terão a chance de refletir sobre o que escreveram, para quem sabe melhorar os argumentos em uma futura produção. Já, a entrevistada C fala que, embora haja uma organização para o professor para tal prática, os alunos não se interessam muito, o que faz com que os métodos sejam diversificados. E, por último, a entrevistada D, que fala que, pelo fato de a disciplina ser separada da de Gramática, ela percebe que os alunos praticam mais o texto, o que nos leva a fazer conexão com o que Geraldi (2005) ressaltava quando diz que a partir do texto é que os alunos serão capazes de refletir sobre a língua deles, isto é, de fazer uso dos diferentes termos que remetem a um só. Também é possível fazer conexão com o que Lopes (2011) ressaltava, quando diz que é importante que o aluno revise o seu texto e no processo de revisão ele perceba o que tem de ser melhorado nos aspectos sintático, semântico e estético, e, para fazê-lo, ele precisa de uma aula expositiva, para que entenda os conhecimentos de gramática normativa.

Pergunta 10: Como você percebe a relação da prática de produção textual com as aulas de Língua Portuguesa? Apresente argumentos.

De acordo com as respostas das entrevistadas, podemos dizer que fazem ligação com o que os PCN (1997) e a BNCC (2017) trazem quando falam que a produção textual deve ser o centro de uma aula de língua portuguesa, pois engloba as cinco habilidades que devem ser trabalhadas numa aula de língua, que são a leitura (prática), produção de textos, oralidade, análise linguística e leitura (voltada a questão de efeitos de sentidos que o texto faz), como ressaltam os mesmos documentos, pois a partir dessas cinco habilidades, conseguimos trabalhar com as necessidades dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste artigo foi ao encontro das metodologias que os professores de Língua Portuguesa usam para aplicar a produção textual em sala de aula, visto que ela deve ser o norte de uma aula de língua portuguesa. Ao decorrer do artigo, no referencial teórico, foram levantadas questões como a história da Língua Portuguesa no Brasil, a produção em sala de aula, e as metodologias que são capazes de ser adotadas para a mesma. Feito este processo, foi feita a análise de dados, que contou com perguntas elaboradas pela acadêmica, e que as respostas foram coletadas com professores de redes municipal e privada do município de Criciúma. Após a coleta de dados, as respostas foram transcritas para o trabalho de conclusão de curso, de modo a dialogar com os autores colocados no referencial teórico.

Este tema veio após um longo estudo na graduação pois, como dito na introdução, os professores sempre ressaltaram que o texto deveria ganhar centralidade numa aula de língua portuguesa, e, considerando que os estudantes sempre estão ao redor de alguma coisa escrita, é importante que os professores sempre levem em consideração o texto em sala de aula, e que os textos escritos devem fazer parte do dia a dia dos discentes.

Considerando que o objetivo geral deste trabalho era inicialmente analisar as metodologias adotadas pelo professor de língua portuguesa e os específicos era apresentar os aspectos positivos da produção textual em aula de língua portuguesa; assinalar a importância da metodologia a ser adotada no tocante ao resultado a ser alcançado e relacionar os aspectos metodológicos observados nas práticas dos professores ao que os estudos apontam sobre isso, pode-se dizer que a metodologia adotada para fazer a pesquisa desempenhou o que era esperado, e também trouxe novas curiosidades, abrangendo um pouco mais a pesquisa.

O tema estudado é de grande importância para os futuros professores de língua portuguesa, sempre considerando que quando forem trabalhar numa sala de aula, deverão sempre partir de um texto, seja ele escrito pelo aluno ou não e sempre levando em consideração também, a realidade que este aluno se encontra, pois, para uma aula de língua portuguesa fazer sentido ao estudante, ela deverá partir de alguma situação vivida pelo estudante, para que assim, ele possa atribuir sentido ao que está sendo ensinado para ele, no entanto isso não impede que os professores nunca devam levar algo novo, que não seja de conhecimento do estudante, pois os discentes também podem (e devem) ter alguns novos conhecimentos para que possam ampliar o conhecimento de mundo deles.

De acordo com a pesquisa realizada, é possível perceber que as professoras sempre estão tentando lincar o ensino de Língua Portuguesa com a realidade do aluno, mas também trazem algo novo para que eles também tenham seu conhecimento ampliado e diversificado. É possível perceber também, de acordo com a pesquisa feita, que o método proposto pelas professoras, nem sempre é aceito pelo estudante, o que muitas vezes dificulta o aprendizado do aluno.

Como futura professora, pude perceber que nem sempre os métodos que iremos propor para os alunos, irão funcionar, pois muitas vezes irão preferir o método tradicional, mas não devemos desistir de inovar o ensino da língua portuguesa, sempre tentando fazer com o que os documentos oficiais trazem que é trazer o texto como centralidade para uma aula de língua portuguesa, pois assim, sempre iremos dar sentido para o que está sendo ensinado à eles. É possível concluir também que, quando temos algo que está sendo imposto pelo ambiente em que trabalhamos, não temos tanta liberdade para fazer muita coisa diferente, pois temos seguir o que nos é cobrado.

Deixo aqui meu registro do quanto foi gostoso de fazer este trabalho, do quanto à pesquisa rendeu e fez com que o trabalho seguisse uma linha para que futuramente talvez, possa ser aprofundada, numa pós-graduação ou mestrado, sobre a metodologia de ensino da produção em sala de aula, aprofundando talvez, alguma questão que não tenha sido tão aprofundada neste trabalho, como por exemplo, podendo ampliar um pouco mais a metodologia.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

BONAMINO, ALÍCIA; MARTINEZ, SILVIA ALICIA. "Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado." **educação & sociedade** 23.80. SCIELO. 2002. Acesso em: 05 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.

DIAS, Regianne Cruz Alkmim. **A reescrita de textos como caminho metodológico nas aulas de língua portuguesa.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 1987

FURLANETTO, Maria Marta. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras**, v. 33, N. 1, P. 43-59, 2011. Disponível em 05 de nov. 2020.

GERALDI, João wanderley. ET AL. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. Ed. São paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em linguística aplicada**, SP, v. 7, 2012. Acesso em 5 dez. 2020.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LELO.;K.L.R.;SILVA.;A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental** (org) LEAL.;T.F.;BRANDÃO.; A.C. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Marília Gonçalves. **Revisão de textos como metodologia de ensino de língua portuguesa**. 2011. 21 f. Monografia (Licenciatura em Letras: Português) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MENEZES, William Augusto. **Argumentação e discurso político eleitoral no brasil (1994-1998): mudança, conservação, tradição e utopia**. 2000. Tese de doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo horizonte.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana. RAQUEL; SALGADO, Luciana. (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: contexto, 2008. P. 11 – 29.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, alb. Mercado de letras, 1996, 96 p., coleção leituras do brasil.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 49-58, dez. 2005.

SCHLICKMANN, Carlos. **Prática de análise linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa - análise e reflexão**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis (SC).

SILVA, V. S. da, & Cyranka, L. F. de M. (1). A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, v. 15, nº 29, setembro de 2012, p. 271-287.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. "A BNCC e o papel do professor de língua portuguesa." **The ESpecialist**, 40.1. 2019

XAVIER, Lola Geraldés. Para além da didática: desafios da escola e do professor do século xxi. **Exedra**: revista científica, n. 1, p. 36-36, 2015.