



O PROBLEMA DO ENSINO DE GRAMÁTICA DESCONTEXTUALIZADA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jéssica Cecília Rodrigues Leão

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Resumo: O texto aborda o papel da gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa e pretende fomentar uma reflexão sobre o impacto deste método de ensino na aprendizagem dos educandos, visto que as práticas tradicionalistas do ensino de Gramática Normativa se fazem presentes em grande parte das escolas, pois há professores que acreditam que o estudo por meio desse fazer possibilita ao educando o saber explícito das estruturas da língua e, posteriormente, a aquisição de habilidades suficientes para produzir e interpretar textos. Todavia, a prática escolar tem nos mostrado que o “Saber Gramática” se mostra insuficiente no momento da criação de produções textuais, isso porque o texto quando é levado para sala de aula serve apenas de pretexto, ao passo que no processo de correção textual o erro gramatical é facilmente reconhecido e o que é dito tão pouco levado em consideração. Diante dessa prática não é incomum ouvirmos de alunos que “Língua Portuguesa é difícil” ou ainda “Não sei falar e escrever bem”. O texto apresenta essa e outras consequências negativas do ensino da Língua Portuguesa condicionado à gramática normativa e defende a opinião de que aulas focadas na gramática normativa e baseadas em atividades descontextualizadas não possibilitam espaço para a criticidade, indagação e reflexão dos estudantes. Este estudo reconhece que a linguagem não é um fenômeno que está fora do espaço social, pelo contrário, ela ocorre a todo o momento, desse modo não existe outra forma de refletir sobre a língua a não ser pelo seu próprio uso. Portanto, discute-se nesse trabalho a importância da valorização das experiências sociais e da pluralidade de gêneros de escrita na aprendizagem da linguagem.

Palavras-chave: Gramática Normativa; Problema; Língua Portuguesa.

Introdução

Existe uma ampla bibliografia que discute a prática do ensino da Língua Portuguesa, nos seus objetivos, procedimentos e resultados. Autores como Antunes (2003; 2007; 2014), Bagno (1999), Possenti (1996) e Travaglia (2009) são referências neste campo de estudos. A bibliografia especializada, apesar de contemplar subtemas linguísticos específicos e de conter divergências no que diz respeito às metodologias de ensino da Língua Portuguesa, ressalta a necessidade de reconhecimento da linguagem como constructo histórico e social. Sendo um constructo histórico, a linguagem está em constante processo de reformulação, e, sendo um constructo social, ela comporta diferentes formas de produção e uso das palavras e dos textos.



Considerando a condição mutável da linguagem e considerando que os sujeitos se apropriam da palavra a partir das suas necessidades, seria incorreto fazer da gramática normativa o centro do processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Apesar da existência de diversas críticas ao ensino da Língua Portuguesa baseado na gramática normativa, sabemos que ela está presente no sistema de ensino e que também possui os seus adeptos. Sendo assim, consideramos pertinente analisar os efeitos negativos deste tipo de ensino, enfatizando o problema da descontextualização da gramática.

Linguagem e suas diferentes concepções

Neste item, apresentaremos três concepções de linguagem expostas por Travaglia (2009), as quais se voltam para três perspectivas diferentes de ensino de língua. De acordo com Cardoso (1999, p. 10), é fundamental que o estudioso da língua tenha conhecimentos acerca das três concepções, uma vez que “[...] a dificuldade que a escola tem em alfabetizar, em garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis, é decorrente de concepções equivocadas sobre a língua, linguagem e ensino”.

A primeira concepção, apresentada por Travaglia (2009), compreende a linguagem como expressão do pensamento. Nesta visão, acredita-se que um indivíduo não se expressa bem por meio da escrita, por não pensar de forma articulada e organizada, pois a locução é construída no interior da mente, para depois ser exteriorizada, sendo assim, existem regras a serem seguidas para a organização do pensamento lógico e da linguagem.

A linguagem como um instrumento de comunicação é a segunda concepção apresentada por Travaglia (2009). A língua, vista a-historicamente, é concebida como um código, por meio do qual se pode transmitir uma mensagem a outro indivíduo que possui o domínio do mesmo código, no caso, um determinado idioma. Nesse sentido, percebemos que a língua, nessa concepção, é entendida pelos preceitos formalistas, por considerar o seu desempenho interno. Sendo assim, é analisada fora de seu funcionamento, isto é, a fala é utilizada sem considerar o interlocutor e o meio em que é empregada.

Já a terceira concepção compreende a linguagem como processo de interação, o qual o papel do indivíduo não é apenas o de transmitir mensagens e informações, mas o de atuar e agir sobre o interlocutor. Ademais, a linguagem é concebida como um trabalho coletivo, tendo em



vista sua característica sócio-histórica. Nesse sentido, é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1998, p. 20), como “[...] uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história”.

Dentre as concepções apresentadas por Travaglia (2009), a terceira concepção é a que consideramos a mais adequada. Ela nos permite pensar a linguagem como o espaço das relações sociais em que os indivíduos atuam como sujeitos produtores e receptores/intérpretes de enunciados. Nesse sentido, o diálogo é tomado como norteador da linguagem por considerar aspectos como discurso, gênero textual e texto, assim como o uso de estruturas gramaticais, as quais podem ser analisadas levando em consideração a sua interação com o momento de produção e os interlocutores envolvidos, já relatada por Antunes (2014, p. 18) ao afirmar que a linguagem não é apenas uma ação conjunta, mas também uma ação recíproca, onde indivíduos “[...] atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”. A autora ainda firma que a nossa concepção de linguagem é (e sempre será) o fundamento orientador para qualquer exercício pedagógico, visto que necessitamos da teoria para compreendermos os fatos.

Diante disso, Antunes (2014) afirma que a nossa concepção de Linguagem é (e sempre será) o fundamento orientador para qualquer exercício pedagógico, visto que necessitamos da teoria para compreendermos os fatos. Portanto, da mesma forma que a língua apresenta diferentes concepções, a gramática também é concebida de diferentes pontos de vistas.

Distintas perspectivas de gramática

De acordo com Possenti (1996, p. 64), o termo gramática designa “[...] um conjunto de regras”. O linguista explica que essas regras podem ser um “conjunto de regras que devem ser seguidas”, “conjunto de regras que são seguidas” ou “conjunto de regras que o falante domina”.

Ao se referir a gramática como um “conjunto de regras que devem ser seguidas”, Possenti (1996) apresenta a Gramática Normativa e Prescritiva presentes nos livros didáticos e nos manuais normativos. Essa gramática estabelece ou, como sugere o termo da palavra, prescreve regras que devem ser seguidas para o “falar bem” e o “escrever bem”. Nesse panorama, vê-se a necessidade de dominar o emprego da variedade padrão da língua para fazer o “bom uso” da escrita e da oralidade.



A segunda definição de Gramática, “conjunto de regras que são seguidas”, é a definição de Gramática Descritiva, que orienta o trabalho dos linguistas, que explicam as línguas como elas são faladas por seus usuários, tornando-as conhecidas. Essa gramática descreve a estrutura e o funcionamento real da língua, visto que com o passar dos anos ela sofre alterações e as regras que foram estabelecidas anteriormente podem continuar imutáveis. A esse respeito Travaglia (2009, p. 27) explica que saber gramática nessa concepção é “[...] ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”.

Já quanto à concepção de gramática como “conjunto de regras que o falante domina”, Possenti (1996) destaca que esta se atém aos conhecimentos que todos os usuários de uma língua possuem ao pronunciar frases compreensíveis e reconhecidas por outros falantes, sendo letrados ou não. O autor denomina esta de Gramática Internalizada por estar na mente dos falantes e estabelecer uma comunicação passível de compreensão. Ainda segundo o autor, as crianças, quando estão aprendendo a falar, demonstram esse conhecimento que é chamado de Gramática Internalizada, pois mesmo não sendo alfabetizadas comunicam-se com os outros. Como ressalta Possenti (1996), nesta comunicação, há expressões irregulares, como, por exemplo, “eu sabo” e “eu fazi”, as quais demonstram como se efetiva o funcionamento da língua.

Tendo em vista os princípios da Gramática Internalizada, Possenti (1996) apresenta alguns exemplos de mudanças linguísticas para demonstrar a flexibilidade das regras gramáticas, demonstrando que regra não se trata de rigidez, mas de regularidade.

E com isso verificamos que

[...] saber gramática não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (TRAVAGLIA, 2009, p, 28).

Problemas de uma gramática descontextualizada

Uma vez compreendido o que é gramática, é necessário pensar na sua importância para o estudo de Língua Portuguesa e, ainda, como a concepção de gramática adotada em sala de aula interfere no processo de ensino/aprendizagem. Como sabemos, uma das formas da



presença da gramática em sala de aula é pela via descontextualizada, por isso, para este estudo, é imprescindível conhecer suas consequências para compreensão e trabalho com a língua.

A esse respeito do ensino de gramática, Perini (1997) aponta alguns erros. Para o autor, um dos erros está no fato de os objetivos da disciplina serem mal colocados. Nessa perspectiva, os objetivos das aulas são apresentar a gramática como essencial elemento para ler e escrever bem. Conforme Perini (1997, p. 54), “[...] se é preciso saber gramática para escrever bem, será de esperar que as pessoas que escrevem bem saibam gramática – ou, pelo menos, que as pessoas que sabem gramática escrevam bem”. Porém, não é isso que acontece, pois escrever pressupõe, além de conhecimentos gramaticais, também saberes sobre o gênero a ser escrito, a coesão e a coerência com as ideias internas e externas ao texto, como ainda conhecimentos acerca da interlocução.

Sobre isso, Antunes (2007, p. 22) explica que é “[...] na hora de entender ou de escrever um texto mais complexo, o ‘saber gramática’ se mostra, irremediavelmente, insuficiente”. Assim, por que atribuir nas aulas de Língua Portuguesa uma posição central para o ensino de gramática? Ou ainda, por que nomenclaturas e classificações são imprescindíveis nas aulas de Língua Portuguesa? Podemos refletir que os manuais gramaticais estão a nosso dispor para serem consultados e não para nos debruçarmos sobre eles para decorar o que podemos ou não falar e escrever.

Outra problemática está nos vestibulares e exames que ainda privilegiam questões gramaticais com frases soltas e descontextualizadas e dificilmente abordam questões discursivas ou dissertativas. Desse modo, resta-nos indagarmos: se o aluno estuda a maior parte do seu tempo escolar conteúdos gramaticais por que ao realizar exames, que também privilegiam os conhecimentos gramaticais, não consegue atingir um desempenho satisfatório? Antunes (2014, p. 81) explica que essa situação ocorre porque o ensino centralizado na gramática é insuficiente e mesmo sabendo disso “[...] ainda hoje a frase reina quase soberana como objeto de análise, sejam frases inventadas, sejam frases retiradas de textos”. E isso acontece, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), esse tipo de ensino de gramática é “[...] normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas” (BRASIL, 1998, p. 18), fazendo com que o sujeito não compreenda de fato os porquês de seus usos.



Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), coordenada pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro e publicada no G1, no ano de 2018, indicou o índice de analfabetismo funcional¹ existente no Brasil. Segundo a pesquisa, do ano de 2001 até 2018, o número de pessoas, entre 15 e 64 anos, que alcançaram o Ensino Médio cresceu de 24% para 40%, e a notícia aponta que há “[...] mais gente na escola. Mas isso não significa melhor leitura: a capacidade de entender um texto [...] permanece a mesma de anos anteriores: três em cada dez brasileiros são considerados analfabetos funcionais”.

Infelizmente, grande parte do fracasso escolar é atribuído ao próprio aluno, alegando-se exclusivamente que este não gosta de aprender e é desinteressado, ou até mesmo, que é normal não entender a Língua Portuguesa. Diante disso, podemos questionar quem sentirá interesse por exercícios que não têm ligação com a realidade do uso da língua? Como sabemos, frases que são colocadas na lousa para classificação apenas servem para ressaltar o pensamento de que Língua Portuguesa é só regra, é somente um ato de decoração, de nomenclatura e de classificação, o que exclui o uso vivo da língua em situações reais vivenciadas pelos alunos.

Segundo Antunes (2014), a preocupação em torno dessa temática surge principalmente por sabermos que por trás de qualquer ato de linguagem existem questões políticas, sociais, ideológicas, situações que fazem parte da vida de qualquer indivíduo e a imersão e reflexão em tais assuntos só são possíveis quando se possibilita espaço para o seu desenvolvimento, porém, quando o ensino de língua, limita-se ao conhecimento gramatical, o aluno não desenvolve de maneira satisfatória a capacidade de pensar sobre os contextos em que está inserido, visto que o ensino por uma gramática descontextualizada não permite o desenvolvimento das habilidades esperadas do ensino de língua: compreender, falar, ler e escrever textos.

Mas e no cotidiano... Como a língua funciona?

Bagno (1999), no livro “Preconceito Linguístico”, aponta que o pensamento que se tem de que o povo brasileiro não sabe falar português advém, antes de tudo, da doutrinação

¹ O termo analfabetismo funcional foi concebido na década de 30, nos Estados Unidos, e é uma expressão utilizada para designar os indivíduos, que embora conheçam as letras, não possuem a capacidade da compreensão de textos simples.



geracional perpassada pelo “ensino tradicional da gramática na escola”. Isso acontece, pois a escola fundamenta seus usos nas prescrições gramaticais. Contudo, precisamos entender que as normas linguísticas impostas pela gramática normativa no Brasil raras vezes fazem parte dos usos do povo brasileiro.

Como exemplo disso, Bagno (1999, p. 24) discorre que “[...] os pronomes o/a, de construções como ‘eu o vi’ e ‘eu a conheço’, estão praticamente extintos no português falado no Brasil, ao passo que, no de Portugal, continuam firmes e fortes”. O autor justifica essa ocorrência pelo fato desses pronomes não fazer parte da oralidade das crianças e adultos brasileiros não alfabetizados, raro até mesmo na fala dos sujeitos cultos, sendo substituídos pelas terminologias “eu vi ele” e “e conheço ela”. Verificamos, assim, que esses elementos “[...] são exclusivos da língua ensinada na escola, sobretudo da língua escrita, não fazendo parte então, do repertório da língua materna dos brasileiros”. (BAGNO, 1999, p. 25).

Os falantes, de modo geral, na oralidade, comunicam-se uns com os outros por meio dos léxicos e sentenças constituintes como partes reais de seus meios, ou seja, falam o que falam pela ocorrência dos usos das palavras em seu cotidiano. Todavia, o grande problema da gramática escolar é que esta, por sua vez, focaliza apenas os fatos prescritos e ignora o tempo e o meio em que está inserida. Desse modo, a grande problemática do ensino do português no Brasil, como aponta Bagno (1999, p. 26),

[...] é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal. As regras gramaticais consideradas ‘certas’ são aquelas usadas por lá, que servem para a língua falada lá, que retratam bem o funcionamento da língua que os portugueses falam.

Quanto a isso, ao considerar a língua em seu uso real, Carlos Drummond de Andrade (1972) já no poema Pronominais apresenta uma crítica a uma gramática que não leva em consideração o uso real da língua, como podemos observar no poema:

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada



Me dá um cigarro.

No poema de Drummond, observamos uma reflexão acerca dos pronomes pessoais átonos, que segunda a gramática prescritiva não pode iniciar um período, por isso o correto é dizer “Dê-me um cigarro”. Porém, Drummond aponta que esta gramática é a do professor e do aluno, ou seja, é a do espaço escolar, pois o “o mulato sabido”, o homem falante, diz mesmo “Me dá um cigarro”. Compreendemos, assim, que a abordagem exclusiva da gramática como centralidade do ensino de língua, que ignora as variedades linguísticas presentes em nosso meio, propaga a ideia de “eu não sei falar português” ou “ele/ela fala errado”, promovendo, dessa forma, o preconceito linguístico explicitado por Bagno (1999).

Assim sendo, para não negligenciarmos os usos da língua, precisamos entender, tal como nos mostra Antunes (2007), que a língua é formada por um léxico, que implica vocabulários da língua, e por uma gramática, que implica as normas para formação das frases e palavras. Esses dois itens estão, pois, correlacionados.

Então para ensinar Gramática contextualizada é só levar um texto?

Com o avanço da Pragmática, várias orientações foram impostas “para que o uso da língua [...] fosse o eixo em torno do qual deveria girar o ensino” (ANTUNES, 2014, p. 41). Porém, vários questionamentos foram levantados, como, por exemplo, o que fazer com os programas de gramáticas já criados? A autora argumenta que é na tentativa de resolver essa questão que se chegou ao entendimento em juntar “texto” e “gramática”, obtendo, por assim dizer, a expressão “Gramática Contextualizada”.

No entanto, mesmo com esse raciocínio, o texto era pouco trabalhado nas salas de aulas, tal como afirma Antunes (2014, p. 42). O texto servia “[...] apenas de um material de onde se haviam de retirar palavras e frases, para serem analisadas sob velhas perspectivas morfosintáticas de antes”. Verificamos, assim, que em sala de aula ocorreu que professores, ingenuamente ou não, acreditaram/acreditam que ensinar uma gramática contextualizada é apenas levar textos para sala de aula para estudar e retirar exemplos de estruturas gramaticais, pois, assim, estariam trabalhando com textos.

Sobre isso Coradin (2014), no livro “A escola pública no Brasil”, argumenta que



O professor faz comentários pertinentes a respeito das infrações gramaticais e muito pouco tem a dizer a respeito dos problemas de ordem textual. A experiência escolar nos tem mostrado que, no processo de correção de um texto, o erro é facilmente identificado, quando se trata do nível gramatical, ao passo que no nível textual essa identificação torna-se difícil. O professor, quando se depara com algum problema textual, chama a atenção do aluno através de pontos de interrogação, sublinha ou risca passagens ou, ainda, faz comentários do tipo “sem sentido”, “ideia solta”, mas, na verdade, essas desqualificações são imprecisas, visto que não explicitam que regra textual está sendo violada.

Esse entendimento, ou justificativa, deturpa o trabalho de ensino de língua, no sentido de que o texto é usado somente para identificação e classificação de unidades gramaticais, sem propiciar uma discussão de suas contribuições para construção de sentido e compreensão do texto. Desse modo, o texto continua não sendo trabalhado em sala de aula, sendo usado apenas de pretexto para o ensino de gramática.

Desse modo, alunos continuam tendo problemas para desenvolver a compreensão dos textos, tornando-se indivíduos menos capazes de se posicionar criticamente, de utilizar a língua conforme seus objetivos comunicativos e de refletir sobre os efeitos de sentidos presentes em textos orais ou escritos.

Mas afinal o que é uma gramática contextualizada?

Baseando-se nas reflexões acima, podemos nos perguntar: Mas afinal, o que é uma gramática contextualizada? Segundo Antunes (2014, p. 46), estudar uma gramática contextualizada é estudar em “[...] uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais [...] tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”. Em síntese, estudar gramática contextualizada é estudar por meio de seus usos e funcionalidades, usando de inferências, proposições e indagações dentro de um contexto, nesse caso defendido o trabalho com o texto, isto é, partir do estudo macro (análise textual) para o micro (análise das funcionalidades de gramática dentro do texto). Logo, entende-se que estudar gramática por esse viés, não significa não estudar gramática, tampouco declarar que seja banida das escolas, mas que o seu objetivo central possa ser a promoção de estudantes que compreendam como os itens gramaticais contribuem para a



significação do texto, tendo em vista sua funcionalidade e o sentido que provocam no meio em que estão inseridos, pois

[...] qualquer ponto gramatical presente em um texto se expressa, se justifica e se explica em submissão a esses sentidos e intenções. A gramática é, pois, serva desses sentidos e intenções. Isolá-la, então, dar-lhe inteira autonomia é falsear sua autêntica natureza e sua verdadeira função (ANTUNES, 2014, p. 131).

Portanto, o ensino de gramática que definimos como contextualizado é aquele que se volta para a função das unidades gramaticais, para a produção de sentidos, com o propósito de interação. Desconsiderar essa definição significa apoiar um ensino mecânico e desconexo da sua finalidade comunicativa/interacionista, da necessidade comunicativa dos alunos, pois como já observamos anteriormente, a língua(gem) não é apenas instrumento de expressão de pensamento e comunicação, mas de interação.

Conclusão

Portanto, conclui-se que a língua não é exclusivamente um complexo lexical e gramatical, mas é “[...] um conjunto de recursos vocais [...] de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sócio-comunicativos em situações de interação umas com as outras” (ANTUNES, 2014, p. 23). Logo, entendemos que a língua não é composta somente por regras, mas também por interação e se é interação, depreendemos que se relaciona aos usos. Nesse sentido, o conhecimento de uma língua não implica somente o conhecimento de itens gramaticais.

Conforme as discussões observamos que a gramática por si só não vale, ou seja, o ensino que privilegia a classificação e a nomenclatura de frases isoladas não faz o aluno a pensar no porquê foram feitas certas escolhas lexicais e deturpa a ideia e a funcionalidade da língua, submetendo a educação nacional a condições precárias de ensino, em que os fracassos não apenas acontecem quando o aluno realiza uma prova bimestral, mas também ocorrem quando ele participa de um concurso ou vestibular, demonstrando com isso que anos de estudo da língua não faz dos estudantes conhecedores da mesma, pois paralisa, mascara e entorpece a capacidade do desenvolvimento reflexivo e crítico do aluno.



Diante das reflexões e estudos levantados no decorrer desse trabalho finalizamos a proposição desse estudo ressaltando que o estudo de língua materna vai muito além em saber gramática, vai além do domínio de regras pré-estabelecidas pelos manuais normativos, haja visto que, o conhecimento de gramática pressupõe um falante que possa manusear a língua conforme seus objetivos, dominando estratégias de argumentação, de convencimento e de explicação. Nesse sentido, a língua está a sua disposição para ser usada. É por isso que o ensino de gramática significativo é fundamental em sala de aula, pois ele transcende a descontextualização com classificações e nomeações para chegar ao uso e atender às necessidades comunicativas do falante.

Referências

- ANDRADE, O. **Obras completas**. Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 107 – 153.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998
- CARDOSO, S. H. B. **Linguagem e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MENEZES, E. T. de. Verbete analfabetismo funcional. **Dicionário interativo da educação brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2006. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-funcional/>>. Acesso em 06 abr 2023.
- PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Editora Ática, 1997.



PESQUISA mostra que três em cada dez brasileiros não sabem ler. Jornal Nacional, 2018. Disponível em: < <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/03/pesquisa-do-ibope-mostra-que-tres-em-cada-dez-brasileiros-nao-sabem-ler.ghtml> > Acesso em: 22/03/2023

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RUCKERT, F. Q.; SOUZA, J. E. (org.). **A escola pública no Brasil: temas em debate.** 2. ed., rev. e ampl. – Caxias do Sul: Educus, 2021. Dados eletrônicos (1 arquivo).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17 – 66.