

Ensino de língua portuguesa: uma experiência com tempos verbais em aula de gramática

Tania Benedita Fortunato Silva

Adriane Teresinha Sartori

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Resumo: As aulas de tópicos gramaticais continuam recebendo atenção especial no ensino de língua portuguesa, também pela insegurança do professor em relação a ensinar ou não “gramática”. Como sabemos, essa questão relaciona-se diretamente à concepção com a qual o docente opera as práticas de sala de aula. Compreendendo “gramática” como o conjunto de mecanismos linguísticos responsáveis pela produção de sentidos de um texto (BAGNO, 2012), este trabalho relata uma experiência realizada com uma turma de 9º. ano do ensino fundamental de uma escola pública da Bahia, tendo como foco em tempos verbais. Aliar essa concepção de gramática a uma postura reflexiva e dialógica de ensino parece ser uma possibilidade de realizar um trabalho significativo em sala.

Palavras-chave: Aula de língua portuguesa. Ensino de gramática. Tempos verbais.

Abstract: Lessons on grammatical topics continue to receive special attention in Portuguese language teaching, also due to the teacher’s insecurity regarding whether or not to teach ‘grammar’. As we know, this issue is directly related to the conception with which the teacher operates the classroom practices. Understanding ‘grammar’ as the set of linguistic mechanisms responsible for the production of meaning in a text (BAGNO, 2012), this paper reports an experience conducted with a 9th graders group of a public school in Bahia, Brazil, focusing on the verb tenses. Combining this conception of grammar with a reflective and dialogical teaching approach seems to be a possibility to carry out meaningful work in the classroom.

Keywords: Portuguese language lessons. Teaching grammar. Verb tenses.

INTRODUÇÃO

A enorme diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas no Brasil, por si só, é um grande desafio mesmo em períodos acrílicos. A pandemia trouxe um cenário ainda mais desafiador e não só impactou os profissionais em suas atividades pedagógicas como também escancarou as desigualdades sociais.

Se já tínhamos urgência em repensar o processo de ensino-aprendizagem, as lacunas geradas pelo período em que não foi possível frequentar a escola exigiram mudanças fundamentais para garantir o acolhimento das crianças e dos adolescentes.

Diante desse novo quadro na educação, como professoras de Língua Portuguesa, buscamos identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública na cidade do Prado – Bahia, na leitura, na produção textual e na gramática. Vale ressaltar que a escola recebe alunos oriundos de assentamentos rurais e da sede urbana desse município.

Nesse cenário, ao propor a leitura de um extrato do livro "O menino do pijama listrado"¹, apresentado no livro didático², utilizado com os alunos em sala, emergiram obstáculos de toda a ordem, sobretudo de compreensão macro e microtextual. Chamou a nossa atenção, no entanto, ao realizar a leitura em voz alta de alguns excertos, a dificuldade de os alunos lerem verbos utilizados, na referida história, no pretérito mais-que-perfeito, pois a maioria deles realizou a leitura como se fossem acentuados (última sílaba tônica), tornando-os verbos utilizados no futuro do presente. É claro que o pretérito mais-que-perfeito não é utilizado no dia a dia, mas os sentidos produzidos pela troca verbal interferiam diretamente na coesão e na coerência locais. Então, qual será a razão dessa substituição de um tempo mais-que-perfeito para um tempo futuro? Será a dificuldade de reconhecer um tempo verbal que não é utilizado na fala? Que implicações essa “substituição” acarreta para os sentidos do texto? Como os alunos a interpretam? Para dialogar com essas questões e o texto supracitado trouxemos para a sala de aula a crônica de Luiz Fernando Veríssimo _ o homem trocado.

Nessa perspectiva, este relato tem o objetivo de descrever uma experiência em sala de aula em que a questão “verbo” está em foco, mais especificamente a utilização de alguns tempos

¹ BOYNE, John. O Menino do Pijama Listrado. Tradução de Augusto Pacheco Calil, 2007. (Título original: The boy in the striped pyjamas: a fable).

² Trata-se da coleção “Se liga na língua”, da Editora Moderna.

verbais, analisando a interação entre a professora – uma das autoras deste trabalho - e seus alunos, e os meandros do que foi dito (ou não) no processo ensino-aprendizagem em uma aula de língua portuguesa. Não se trata de “receita”, já que não há uma fórmula para ensinar, trata-se apenas de um relato do qual emerge a complexidade do processo ensino-aprendizagem que se constrói no diálogo em sala de aula.

“SIM” OU “NÃO” PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino da língua materna há muito tem sido objeto de discussão e, apesar do avanço dos estudos no campo acadêmico, especialmente na área da Linguística Aplicada, persistem muitas dúvidas sobre “o quê” e “como” ensinar, sobretudo, o papel da gramática em aula de língua portuguesa.

Antunes (2009) aponta vários problemas no ensino de gramática, especialmente quando ele se faz por uma visão de gramática descontextualizada, fragmentada, gramática da irrelevância e das excentricidades, gramática voltada para nomenclaturas, gramática inflexível, petrificada, gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado” e “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais” (ANTUNES, 2009, p. 33). Assim, a atenção do ensino recai, em geral, sobre a transmissão de modelos e teorias que devem ser entendidos e aplicados à realização de atividades tradicionais, fato que faz com que os alunos, e até mesmo seus pais, criem a ilusão de que há somente uma forma de aprender, saber e/ou estudar, qual seja, através de nomenclaturas gramaticais.

As críticas a esse “modelo” de ensino levam muitos professores a se sentirem “perdidos” sobre ensinar gramática ou não. Bagno (2012) responde à questão:

[...] não tem cabimento a pergunta, tantas vezes repetida, ‘é ou não é para ensinar gramática?’, já que a resposta é *sim* ou *não*, dependendo da concepção de gramática que se tem em mente: **sim**, **sim** e **sim** para a gramática como apreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos; **não**, **não** e **não** para a rotulação estéril, a classificação mecânica, a decoreba que ofende a inteligência. (BAGNO, 2012, p. 31)

A compreensão de “gramática” como um conjunto pré-determinado de classificações e definições faz com que o aluno não se reconheça no que é ensinado, visto que se trata de teoria gramatical, uma camada “externa” à língua que pouco ou nada tem a ver com o uso. Nas palavras de Luft (1985), a teoria gramatical é nociva, por gerar servilismo a uma gramática que inculca no aluno o desconhecimento de sua própria língua materna, quando, ao contrário, é seu

profundo conhecedor, por produzir estruturas sintático-morfológicas perfeitas quanto à utilização de regras do sistema linguístico. Há, por outro lado, uma avaliação de sua produção que categoriza o uso em “certo” e “errado”, conforme critérios definidos por uma idealização de língua, cuja descrição estaria em um livro também chamado “gramática”.

Essas concepções estão na contramão de mecanismos linguísticos que permitem a produção de sentidos, conforme a citação de Bagno (2012). Nas palavras desse autor, deve-se destacar ainda “decoreba” para o “não, não, não” e “texto” para o “sim, sim, sim”. O primeiro termo relaciona-se a um ensino pautado pela “educação bancária” (FREIRE, 2011), à transmissão do conhecimento, na qual o professor discursa a seus alunos sobre nomenclaturas gramaticais; o segundo termo (“texto”) assegura o estudo da unidade fundamental da língua. Dessa forma, podemos dizer que Bagno (2012) não apenas afirma que é necessário estudar a gramática constitutiva dos textos, como também enfatiza uma mudança metodológica, ao descartar a “decoreba”.

Geraldi, ainda nos anos 1980, defende o “texto” como unidade básica de trabalho em sala de aula. Nos seus estudos, a “análise linguística” deveria substituir a concepção de gramática tradicional. A análise, a reflexão linguística a partir dos textos produzidos pelos alunos, levando-os, como horizonte de aprendizagem, à “autocorreção”, estaria no centro da aula de língua portuguesa.

A presença do texto na sala de aula amplia a possibilidade de análise da língua como um conjunto de variedades. Bagno (2012) sugere um ensino que promova uma educação linguística que leve o aluno a se apropriar da "norma culta brasileira real", pois, segundo ele, “[...] é preciso adotar a posição de convívio democrático e tranquilo entre as formas tradicionalmente padronizadas e as formas inovadoras já incorporadas à atividade linguística dos falantes urbanos" (p. 985).

Nesse contexto, o ensino de gramática a partir do texto, sendo o texto sempre um exemplar de um gênero discursivo (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2021), ganha centralidade no trabalho de sala de aula, pois o discente analisará os aspectos gramaticais na prática, seja na leitura/compreensão/interpretação textual, seja na redação/produção do texto.

Para Antunes (2009), o fato de assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua de um “ideal de 'competência' e de 'cidadania', ou melhor dizendo, de 'competência para a cidadania', já representa um passo imensamente significativo – já é o começo da mudança" (p. 34).

O LABORATÓRIO: A SALA DE AULA

A sala de aula é o espaço em que discentes e docente interagem mutuamente, compartilhando as leituras (de mundo) que cada um constrói a respeito dos temas que ali circulam. Assim, a sala de aula é o espaço privilegiado de construção de conhecimento, quando discentes e docente podem assumir um papel ativo no processo ensino-aprendizagem. Como bem nos ensinou Freire (1996, p. 12), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A experiência que será apresentada, como dissemos, foi desenvolvida com alunos do 9º. ano do ensino fundamental de uma escola pública. Inicia-se com a leitura de um fragmento do romance "O menino do pijama listrado"³, de Jonh Boyne, publicado em um livro didático utilizado no 9º. ano. O capítulo do livro didático apresenta o momento em que o protagonista, o menino chamado Bruno, chega em casa após a escola e encontra a governanta arrumando seus pertences dentro de caixotes de madeira e, imediatamente, reclama com ela dessa atitude. Sua mãe chega neste momento e, ao questioná-la sobre o que está acontecendo, ela o chama para uma conversa em particular e lhe informa que estão de mudança para outra cidade por causa do trabalho do pai. Nesse momento, o menino toma consciência que não sabe qual é o trabalho do pai; sabe, apenas, que esse trabalho é muito importante, segundo informação dada pela própria mãe.

Ao solicitar a leitura em voz alta de um extrato (abaixo), percebemos que “fora” foi lido como “forá” e “dissera” foi lido como “disserá” – os verbos estão sublinhados no extrato. Originalmente os verbos “ser” e “dizer” foram conjugados pelo autor do texto no pretérito mais-que-perfeito e foram lidos pelos alunos como futuro do presente.

[...] “Mãe”, disse Bruno, marchando em direção a ela, “o que está acontecendo? Por que a Maria está mexendo nas minhas coisas?” “Ela está fazendo suas malas”, a mãe explicou. “Fazendo minhas malas?”, ele perguntou, repassando rapidamente os eventos dos últimos dias para avaliar se fora um mau menino ou se dissera em voz alta as palavras que ele sabia não poder dizer e, por isso, estava sendo mandado embora. Mas não conseguiu pensar em nada que justificasse tal pensamento. Na verdade, durante os últimos dias ele se comportara de maneira perfeitamente decente com todos e não conseguia se lembrar de ter criado nenhuma confusão. “Por quê?”, ele perguntou então. “O que eu fiz?”

Fonte: ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua* (Coleção de Língua Portuguesa), 9. ano. São Paulo: Moderna, 2018, p. 87

³ O trabalho realizado com o texto não será apresentado para que possamos focar no aspecto gramatical “verbo”.

Como afirma Bagno (2012, p. 578), “o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, em sua forma simples - falara, vendera, partira -, não faz parte do vernáculo dos brasileiros”. Utilizamos, e com frequência, a forma composta - tinha falado, tinha vendido, tinha partido.

Em sala de aula, os alunos foram indagados sobre do que se tratava “forá” e “disserá”. Não tendo encontrado um “objeto” que correspondesse às referidas palavras, a professora limitou-se a solicitar que substituíssem “fora” por “tinha sido” e “dissera” por “tinha dito”. Restabelecendo o sentido à frase, os alunos contentaram-se com a solução dada por ela.

Após a identificação do “problema” em sala de aula, a crônica de Luiz Fernando Veríssimo, intitulada "O homem trocado", foi objeto de estudo. Em linhas gerais, trata-se de um texto cheio de humor, no qual apresenta-se um homem vítima de muitos enganos desde o nascimento: foi trocado na maternidade e entregue para outra família; seu nome foi trocado ao ser registrado e, por fim, necessitava de uma cirurgia de apendicite, porém o médico realizou a troca de sexo.

[...]

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

[...] A enfermeira parou de sorrir.

Fonte: VERÍSSIMO, Luiz Fernando. O homem trocado. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-homem-trocado-chronica-de-luis-fernando-verissimo/> Acesso em 27/10/2022.

Durante a leitura em voz alta realizada pelos alunos, a troca do pretérito-mais-que-perfeito pelo futuro do presente voltou a ocorrer, quando os discentes pronunciaram a última sílaba do verbo como tônica: “forá”, “abandonará”, “souberá”.

Foram feitas, então, uma discussão sobre a temática do texto e análises a respeito dos elementos que o cronista utilizou para gerar humor. Os alunos gostaram do texto, também porque comentários extras sobre “enganos” tiveram lugar em sala.

Embora a tônica do trabalho não fosse a nomenclatura gramatical, pois “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (POSSENTI, 1996, p. 53), a curiosidade acerca de apropriação ou não por parte do aluno quanto ao termo

“verbo”, fez-nos levantar a questão, perguntando explicitamente o que era verbo. Apenas dois alunos – de um total de trinta presentes à aula – formularam uma definição. Suas respostas:

Aluno C.: "Indica uma ação".

Aluno M.: "É a palavra que termina com: ar, er, ir".

Ambas as definições são apropriadas. A primeira é uma repetição do que professores e livros didáticos sinalizam: “verbo indica uma ação”, mesmo que seja uma definição parcialmente aceitável, visto que ela permite categorizar “ginástica”, “trabalho”, “corrida” como “verbos”, justamente pela natureza semântica de “ação” mobilizada por esses termos. Luft (1985) destaca “leitura” e “cansaço”, dois substantivos, categorizados como verbos pelos discentes, ao se depararem com a definição de verbos como “palavras que encerram ideia de ação ou estado” (p. 98).

Linguistas são unânimes em afirmar que a classificação gramatical das palavras baseia-se não apenas em critérios semânticos, mas também em critérios morfológicos e sintáticos (BAGNO, 2012; CAMPOS, 2014).

A segunda resposta dada pelo aluno M - “É a palavra que termina em “ar”, “er” e “ir” - revela a mobilização de regularidades do sistema linguístico, pois apenas uma classe gramatical, o verbo, pode ser flexionada de forma a se obter *ar*, *er* e *ir*.

Chama-nos atenção o fato de um número reduzido de alunos ter formulado uma definição de “verbo”. Esse resultado confirma pesquisa anteriormente realizada a respeito de metalinguagem em sala de aula: não há efetiva aprendizagem do aluno quando o assunto em foco é o rótulo de cada classe gramatical (SILVA, 2017).

Não insistir na nomenclatura “verbo” foi a saída, diante da dificuldade dos alunos em definir a classe e diante da complexidade de elementos que constituem a definição. Assim, partimos para uma análise de sua importância na constituição do texto. Fomos lendo conjuntamente o texto, identificando os verbos e seus tempos, concentrando-nos em questões relacionadas a fatos concluídos no passado, ou fatos do presente da narrativa. Os discentes responderam com segurança às questões formuladas, inclusive identificando os tempos passado e presente.

Nos extratos em que havia o uso do pretérito mais-que-perfeito, fizemos os alunos refletirem sobre a existência de pessoas que se manifestam – oralmente ou por escrito - “desta forma” (“fora”, “abandonara”, “soubera”). Também de forma unânime, responderam negativamente à existência dessas formas verbais.

Na sequência, escrevemos alguns verbos conjugados no pretérito mais-que-perfeito no quadro (abandonara, enganara, conseguira, confundira etc.) e lemos com bastante entonação a sílaba tônica, a penúltima, já que são palavras paroxítonas. Para estabelecer contraste de pronúncia, acentuamos propositalmente a última sílaba e a lemos com entonação, visando discutir a diferença de sentido.

Discussões importantes foram realizadas nesse momento, e, para tranquilizar os discentes que pareciam estar diante de um tempo verbal “difícil”, constatamos que não falam e nunca ouvem alguém falar usando o pretérito mais-que-perfeito, porque é um tempo verbal em desuso, não se vê o uso nem na língua culta, restrito a alguns textos literários, a exemplo do capítulo do livro presente no livro didático – O menino do pijama listrado – e o texto de Veríssimo, e a alguns textos religiosos mais antigos.

Também veio à tona o fato de os falantes do português brasileiro usarem a forma composta, como, por exemplo, *tinha enganado* por *enganara*, *tinha abandonado* por *abandonara*. Mesmo gramáticos mais tradicionais admitem a substituição do pretérito-mais-que-perfeito por outros tempos verbais, a exemplo de Bechara (2009), que afirma o seguinte: “em certas orações temporais, aparece o pretérito perfeito onde se esperaria o mais-que-perfeito.” (p. 279). É perceptível que essa afirmação, apesar de ser de cunho exclusivamente gramatical sobre o pretérito mais-que-perfeito, reafirma estudos linguísticos que constata o desuso desse tempo verbal, pois os falantes estão sempre buscando alternativas na língua, mesmo que de forma inconsciente.

Em encontro posterior, voltamos ao texto de Veríssimo para que os discentes buscassem compreender o uso do pretérito mais-que-perfeito de maneira mais efetiva, visando à construção dos sentidos microestruturais. O extrato do texto em que a forma simples aparecia foi discutido para assegurar a construção de sentidos. A substituição da forma simples pela composta foi bastante eficaz: *fora* por *tinha ido*; *abandonara* por *tinha abandonado*; *soubera* por *tinha sabido*.

Para continuar a conversa sobre verbos, na semana seguinte, apoiamo-nos em discussão de Campos (2014), em seu livro “*Por um novo ensino de gramática*,” a qual apresenta uma linha do tempo, sinalizando, inicialmente o presente, “o momento mesmo em que ocorre a interação linguística em observação; antes desse momento fica o passado e, depois, o futuro.” (CAMPOS, 2014, p. 100-101)

Passado	Presente	Futuro
---------	----------	--------

Momento da interação

Fonte: Campos (2014, p. 101)

A partir de então, algumas frases foram analisadas conjuntamente para que os alunos pudessem perceber o “momento da interação” como o tempo “presente”, e o funcionamento do “passado” e do “futuro” em relação ao primeiro. Nesse sentido, ao discutir a frase "Ana fará uma bela festa no seu aniversário.", os discentes foram levados a refletir sobre "Ana vai fazer uma bela festa no seu aniversário." Perguntamos a respeito de quem usava o futuro simples na fala (“fará”) e foi muito significativo o fato de os alunos perceberem que raramente flexionam os verbos no futuro simples, embora o sentido de futuro esteja presente na fala e na escrita, como o uso da frase acima “vai fazer”. Houve uma substituição da forma de expressão desse tempo. Esse fenômeno é descrito por alguns linguistas, dos quais destacamos Bagno (2012, p. 618), "como mera partícula indicadora de futuro, *ir* passou a ser usado como auxiliar de verbos" (grifo nosso). A forma simples perdeu terreno para as formas perifrásticas, muito frequentes, como: a perífrase com *ir* no presente (vou fazer) e a perífrase com *ir* no futuro (irei fazer). Acerca dos usos dessas formas para expressar o futuro, o autor atesta que o futuro sintético também é uma forma pouco usada na fala.

Comentamos com os discentes que nós, falantes da Língua Portuguesa, estamos sempre buscando alternativas para nos expressar, por isso a língua viva varia o tempo todo. E, hoje, a maioria dos brasileiros usa o futuro composto na fala, assim como em situações em que o pretérito mais-que-perfeito é utilizado.

Como exemplo de observação de flexão verbal, comparamos as formas do indicativo presente do verbo *viver* em português padrão e popular, em espanhol e inglês, como apresenta Campos (2014, p. 103):

Português padrão	Português popular	Espanhol	Inglês
Vivo	Vivo	Vivo	Live
Vives	Vive	Vives	Live
Vive	Vive	Vive	Lives
Vivemos	Vive	Vivimos	Live
Viveis	-	Vivís	Live

Vivem

Vive

Viven

Live

Como sugere a autora, fizemos a comparação das formas verbais, ou seja, perguntamos aos alunos em qual ou quais língua(s) percebemos mais variedades na forma conjugada e em quais encontramos menos variedade. Os alunos identificaram imediatamente que o português padrão e o espanhol tinham seis formas, enquanto o inglês e o português popular apresentavam apenas duas.

A partir dessa constatação, contrastamos duas realizações linguísticas: "nós vive na zona rural" ou "nós vivemos na zona rural" e perguntamos se em alguma delas houve dificuldade de compreensão do que foi dito. Eles responderam com tranquilidade que não, que as duas formas "comunicam". Acharam engraçada a forma popular, mas concordaram que muita gente fala assim. Nesse momento, houve a necessidade de discutir a questão do preconceito linguístico, suas formas e consequências na sociedade. Não foram excluídas discussões a respeito dos sujeitos que se expressam de uma forma, de outra, a importância da escola na apropriação de outras variedades linguísticas, relações de poder entre grupos sociais, ou seja, a intersecção de aspectos que se relacionam ao preconceito linguístico: classe social, gênero, idade etc.

O trabalho com verbos não se encerrou aqui, visto que a questão voltou a ser objeto de trabalho em situações posteriores, considerando sua importância na constituição de unidades de análise com as quais trabalhamos em aula de língua portuguesa, além de ter gerado discussões muito importantes, a exemplo de "preconceito linguístico", as quais nunca podem ser reduzidas a algumas poucas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivenciando uma época em que o sistema educacional passa por ressignificações e exige mudanças de toda ordem. Todos os agentes educacionais precisam unir esforços a fim de promover um ensino que faça sentido ao aluno. Por isso, o fazer da escola deve ser – e sempre é - uma possibilidade de conhecer o mundo, a História e as histórias. Trata-se de um mergulho nas crenças, nos valores, nos preconceitos dos discentes e dos docentes.

Na experiência vivida em sala de aula, um "erro" simples de leitura em voz alta pôde proporcionar uma reflexão significativa sobre um objeto do conhecimento. Nesse sentido, ao considerar a sala de aula um laboratório de pesquisa, percebemos o quanto o professor poderá

refletir sobre o seu fazer pedagógico, com o intento de ajudar os alunos a construírem a sua competência textual-discursiva e a refletirem sobre os usos reais da língua.

O verbo é uma das classes gramaticais mais importantes para a construção de sentido nos textos. Conforme Vargas (2011), as análises da expressão verbal não podem restringir-se a classificações de formas e a exposições de modelos e quadros de conjugações. Há que se observar também que as formas verbais não podem ser reduzidas à análise de sua construção morfológica ou sua função sintática. Nesse sentido, "importa verificar em que medida contribuem para essa construção do sentido dos textos e o quanto refletem a intenção do sujeito que as seleciona para comunicar-se, oralmente ou por escrito" (VARGAS, 2011, p. 18).

Insistir no ensino de classificações e teorias gramaticais sobre verbos ou qualquer outra classe gramatical não ajudará nossos alunos a refletirem sobre os usos reais da língua, por isso é fundamental ter clareza de qual o conceito de gramática que subjaz ao trabalho em sala, aliando-o a decisões metodológicas que privilegiem a pergunta, o desafio e a reflexão como centro do processo.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênone Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Tania Benedita Fortunato; SARTORI, Adriane Teresinha. Ensino de língua português: uma experiência com tempos verbais em aula de gramática. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua** (Coleção de Língua Portuguesa), 9. ano. São Paulo: Moderna, 2018, p. 87

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, Fernando de Souza Pereira da. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VARGAS, Maria Valéria. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

VOLÓCHINOV (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2021.

AS AUTORAS

Tania Benedita Fortunato Silva é mestranda em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no PPGL da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus X. É professora da Educação Básica.

E-mail: taniafortunato_5@hotmail.com

Adriane Teresinha Sartori é doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-Unicamp) e professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG), na qual desenvolve projetos de Extensão e de Pesquisa, além de exercer docência na Licenciatura em Letras, no Programa de Estudos Linguísticos (Poslin) e no Mestrado Profissional em Letras (Proletras).

E-mail: adriane.sartori@gmail.com