

**POR UM ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE GÊNEROS DO DISCURSO**

Giselda Maria Dutra Bandoli (IFF/UFF/CEDERJ)

giseldadutrabandoli@uol.com.br

Valquíria Avelino da Silva (UFF/CEDERJ)

walkiria.morena@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se fazer uma reflexão sobre a necessidade de se buscar uma concepção de língua(gem) alinhada a uma perspectiva de ensino de língua que privilegie o exercício produtivo e reflexivo das atividades de linguagem, fazendo com que a escola se torne o espaço onde habitam todas as modalidades de uso da língua. Deve-se pensar em uma proposta didático-metodológica que valorize o exercício de práticas sociais de leitura e de escrita, a partir do estudo sistemático de gêneros discursivos. Essa pedagogia implica necessariamente a prática dos multiletramentos, além de se pautar na noção de “educação linguística”, postulada por Bagno e Rangel (2005) e Travaglia (2011). Autores como Antunes (2007), Furtado da Cunha & Tavares (2007), Marcuschi (2009) e Rojo & Moura (2012), entre outros, subsidiarão nossas reflexões.

Palavras-chave:

Gêneros discursivos. Educação linguística. Língua portuguesa. Multiletramentos.

1. *Ensino de língua portuguesa: concepções de língua(gem) no trabalho do docente*

Os estudos linguísticos remontam à Antiguidade Clássica, despertando interesse de filósofos. Platão, por exemplo, em seu clássico texto “O Crátilo”, já questionava a relação existente entre as “palavras” e as “coisas”, ou seja, até que ponto haveria ou não motivação entre elas. A linguística, entretanto, ganha estatuto de ciência no século XX, a partir dos estudos empreendidos por Ferdinand de Saussure, que, de certa forma, retoma a discussão de Platão, ao postular sobre a arbitrariedade do signo.

Ao trazer os estudos da linguagem para o terreno da ciência, o Pai da Linguística precisou delimitar seu objeto de estudo, estabelecendo um corte epistemológico com os estudos diacrônicos anteriores: a *langue* (língua), em detrimento da *parole* (fala), torna-se o objeto dos estudos linguísticos. A proposta saussuriana prevê então uma abordagem sincrônica no modo de ver e tratar a língua, que é compreendida como sistema

de signos, entre os quais é mantido um valor relacional.

Uma afirmação importante atribuída a Saussure revela um ponto crucial quando se faz ciência: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto[...]” (SAUSSURE, 1989, p. 15). Nesse sentido, cabe concluir que haverá objetos de estudo distintos, uma vez que há também distintos pontos de vista a partir dos quais a língua pode ser compreendida e, por conseguinte, estudada, analisada.

O estruturalismo, como é conhecida a vertente teórica postulada por Saussure, irá se consolidar a partir de alguns princípios, entre os quais está o da autonomia linguística. Esse princípio propõe que a língua deve ser analisada não só abstraída de sua história evolutiva, diacrônica, mas também dissociada de outros campos do saber. Lyons (1991) comenta essa autonomia própria dos estudos linguísticos estruturalistas:

(...) um sistema linguístico é uma estrutura que pode ser abstraída não apenas das forças históricas que lhe deram origem, mas também da matriz social em que funciona e do processo psicológico através do qual ele é adquirido e tornado disponível para uso no comportamento linguístico. (LYONS, 1981, p. 205)

Debruçar-se sobre a língua, numa perspectiva estruturalista, pode então ser compreendido como estudar a organização interna dessa língua, observando seus aspectos formais, nos níveis fonológico, morfológico e sintático. Dada a revolução que as ideias de Saussure provocaram no campo da ciência da linguagem, não se pode negar a grande importância dos estudos de cunho estruturalista, ainda que o Estruturalismo não estude a língua que realmente pulsa nas interações sociais.

Sabe-se, porém, que concepções de linguagem distintas podem orientar o estudo das inúmeras questões linguísticas. Lembremos novamente Saussure (1989, p. 15): “o ponto de vista [...] cria o objeto”. Dessa forma, quando se adota o enfoque formalista, herança da perspectiva estruturalista, a língua é compreendida abstratamente como um sistema virtual. O caráter formalista orientou – e ainda orienta – em grande medida o ensino língua portuguesa, cujas práticas de ensino privilegiaram – ou ainda privilegiam – exclusivamente os estudos de categorias, nomenclaturas e normas gramaticais de forma descontextualizada e estanque, através de frases soltas. O ensino direcionado por essa ótica não abarca as especificidades da língua, e não contribui para que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa seja atingido: habilitar o aluno na produção de textos escritos e orais, materializados em diferentes gêneros textuais,

ajustados às demandas sociocomunicativas de seus usuários, em níveis variados de formalidade.

Oliveira e Wilson (2009), já nos advertem sobre a relação estreita entre o binômio linguística e ensino. As autoras nos lembram que, além da perspectiva estruturalista,

há diversas e contrastivas, ou complementares, formas de pensar o fenômeno linguístico, cada qual com sua validade e contribuição para o maior conhecimento dessa entidade tão complexa. Ocorre que, ao fazermos opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, q um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definido. (OLIVEIRA & WILSON, 2009, p. 234)

Outra via então deve nortear o trabalho do docente na sala de aula. A língua estática, abstrata, normativista deve, por conseguinte, ceder espaço para as reflexões sobre a língua dinâmica, criativa, maleável e produtiva no que tange às necessidades comunicativas de seus usuários. Orientações oficiais, contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de língua portuguesa, já propõem um encaminhamento do ensino de língua nesse sentido.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31)

Definitivamente, há a necessidade de buscarmos uma concepção de língua(gem) alinhada a uma perspectiva de ensino de língua que busque o exercício produtivo e reflexivo das atividades de linguagem. Furta-do da Cunha e Tavares (2007) propõem um estudo da língua em seu contexto real de uso e nas recorrentes e inevitáveis variações a que uma língua está sujeita. Essa postura das autoras toma por base a seguinte concepção funcionalista de língua, com a qual concordamos:

A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é

utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (FURTA-DO DA CUNHA & TAVARES, 2007, p. 14)

A escola, nesse sentido, torna-se o espaço onde habitam todas as modalidades de uso da língua. Daí a necessidade de que seja oferecida uma orientação linguística para escola e os profissionais que nela atuam, pois o ensino de língua precisa promover uma reflexão crítica sobre a língua e suas variedades, explicitando as relações existentes entre usos da linguagem e a construção de sentido do texto, que é construído a partir dos inúmeros recursos possibilitados pela língua, em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo). Essa orientação preocupa-se, com certeza, com um ensino que visa ao “bom uso” da língua, este sendo entendido não no ponto de vista da prescrição normativa, mas como a produção de enunciados linguisticamente ajustados aos contextos interacionais em que se inserem.

Nesse sentido, não se adota uma concepção *formalista* de linguagem. Não mais se estuda a língua apartada das situações sociais de interação, isolada de todas as circunstâncias que cercam sua produção e recepção. Ao contrário, a língua é concebida como “instituição social”, marcada por fenômenos universais: variação e mudança linguísticas. Bagno (2007, p. 36) nos oferece uma concepção alinhada a essa perspectiva:

[...] a *língua*, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, **múltipla**, **variável**, **instável** e **está sempre em desconstrução e em reconstrução**. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um **trabalho coletivo**, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. [Grifos do autor]

Importantíssimo lembrar que essa educação pressupõe o trabalho constante com os gêneros textuais nas modalidades oral e escrita. Ao usar a linguagem, os usuários da língua produzem textos que se realizam em gêneros, ou seja, toda manifestação linguística – oral ou escrita – se dá através de textos concretizados em gêneros discursivos apropriados à situação de comunicação. Assim, é comum haver uma categorização de formas textuais estáveis e histórica e socialmente situadas em nossa sociedade, por exemplo: sermão, carta, e-mail, notícia, *chat*, manual de instruções, panfleto e muitos outros. Na verdade, do ponto de vista enunciativo, os gêneros discursivos são práticas sociais de nosso dia a dia. Dessa forma, não se pode compreender um gênero do discurso desvinculado de

sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, tampouco desvinculá-lo das atividades comprometidas com a educação linguística.

A realização de atividades escolares que busquem uma reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso é uma recomendação dos PCN de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio. O empenho do Ministério da Educação em propor uma renovação curricular nas escolas brasileiras fez emergir uma nova concepção de ensino de língua oferecido aos alunos. Nessas orientações, o trabalho com gêneros do discurso assume lugar de destaque, já que esse trabalho procura desenvolver a competência linguística e estilística do aluno. O professor deve trabalhar com o aluno os recursos possibilitados pela língua, levando o aluno a utilizá-la de variados modos, de forma a adequar o texto às inúmeras situações de oralidade e escrita. O trabalho assim conduzido pauta-se para além do enfoque estruturalista-formalista do fenômeno da linguagem e elege como objetos de ensino o texto como unidade e o trabalho com a diversidade de gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

[...]

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN, 1998, p. 23)

Assim, adotando um ponto de vista funcionalista nos estudos da linguagem, o aluno é conscientizado sobre as inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece, fazendo-o ampliar seu repertório comunicativo para que, de acordo com suas necessidades de interação, possa fazer uso de formas linguísticas ajustadas ao contexto. Esse objetivo definitivamente não será alcançado se fenômenos linguísticos forem trabalhados de forma restrita, reduzida, ou seja, deve-se ter a preocupação de buscar práticas ininterruptas de escrita e de leitura, através dos inúmeros gêneros orais e escritos que circulam na sociedade.

2. O ensino de língua portuguesa na prática dos gêneros textuais

De acordo com a abordagem sociodiscursiva postulada Bakhtin (2010a), os gêneros são criados a partir das necessidades sociais de comunicação em que todas as atividades humanas de utilização da língua estão relacionadas. Assim a todo momento os falantes constroem gêneros discursivos. Sejam eles orais ou escritos, todos evocam a participação de atores no processo de interação discursiva.

Tradicionalmente o ensino da língua tem sido desenvolvido nas escolas através de métodos desconsiderando a competência comunicativa do aluno. Em um ensino que se pretende ser produtivo e reflexivo, deve-se considerar toda a rede de interações constituídas a partir de atividades comunicacionais, as quais de acordo com os PCN ampliam a educação dos discentes:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 55)

Nesse sentido, pressupõe-se que o ensino da língua portuguesa por meio da prática de gêneros textuais, elaborado através da gramática normativa da produção de cartas, bilhetes, notícias de jornais, manuais técnicos e outros infinitos em si só formalmente, não contribui para a total apreensão da língua necessitando do domínio do gênero desenvolvido a partir da vivência em determinadas esferas, levando em consideração o ambiente social como num todo.

Por conseguinte, não adianta dominar uma língua e não saber usá-la adequadamente em determinados contextos interacionais, pois as experiências adquiridas nestes contextos permitem que os usuários organizem e compreendam o uso da língua de acordo com a situação comunicativa. Esse é o chamado ensino produtivo da língua, em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa, necessariamente, pelo amplo domínio de sua expressão verbal, falada e escrita.

Assim a escola tem como função conceber uma educação linguística que vai além do tradicional, considerando o funcionamento da língua através das práticas sociolinguísticas, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, formação crítica e apreensão da realidade.

de social que os cerca. Travaglia (2011) destaca a função da escola na condução de atividades que promovam a educação linguística:

[...] o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. (TRAVAGLIA, 2011, p. 24)

Bakhtin (2010b) nos revela que os gêneros discursivos não são criados, a cada vez, pelos falantes, porém são transmitidos social e historicamente. Sendo moldados por aspectos que conduzem determinadas ações e necessidades dos indivíduos. Assim alguns gêneros deixam de existir por não haver mais demanda para sua produção, como a carta pessoal, bilhete que caíram desuso por conta da tecnologia. Os falantes nesse processo contribuem de forma dinâmica na transformação e renovação dos gêneros. Como Bakhtin (2010a, p. 261) nos apresenta que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Entendemos que o ensino tradicional da língua portuguesa, não tem conseguido tornar os alunos efetivos usuários da língua padrão, em distintos contextos. Pressupondo que o ensino baseado no funcionalismo linguístico preencha esse vácuo, considerando a língua nas diversas manifestações humanas, facilitando o desenvolvimento de competências, necessárias para uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual.

3. *Por uma educação linguística: a pedagogia dos multiletramentos*

Procuremos então apresentar mais especificamente a noção de educação linguística e suas implicações para o ensino. Bagno e Rangel (2005, p. 63) assim a concebem:

O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Educação linguística, a partir da noção apresentada, prevê que a aquisição do conhecimento de/sobre a língua materna se realiza de forma

“natural”, à medida que uma criança vai estabelecendo interações com a família e a comunidade a que pertence. O aprendizado linguístico vai se consolidando à medida que a criança vai vivendo experiências no meio em que vive e convive.

Esse conhecimento de/sobre a língua materna, ou de/sobre outras línguas ou ainda sobre a linguagem de modo geral se sistematiza no âmbito escolar: a escola é uma das instituições responsáveis pela formalização de inúmeros saberes, principalmente, os linguísticos.

Educação linguística implica diretamente a prática do letramento, uma prática que ultrapassa a noção convencional e restrita de alfabetização. Soares (*apud* BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69) já definia letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”, concepção esta em total conformidade com os propósitos/tarefas da educação linguística.

Ainda convém lembrar que essa educação pressupõe o trabalho constante com os gêneros textuais. Dessa forma, não se pode compreender um gênero do discurso desvinculado de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, tampouco desvinculá-lo das atividades comprometidas com a educação linguística.

Os usuários da língua devem verdadeiramente ser conscientes de que é através da língua que se realiza a interação social. É através do domínio dos recursos da língua que a capacidade de expressão, de comunicação de alguém se efetiva. Uma sociedade letrada é, com certeza, o resultado final de uma sólida e eficiente educação linguística. Na verdade, do ponto de vista enunciativo, os gêneros discursivos são práticas sociais de nosso dia a dia. Dessa forma, não se pode compreender um gênero do discurso desvinculado de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, tampouco desvinculá-lo das atividades comprometidas com a educação linguística.

O trabalho com gêneros discursivos vai ao encontro do que Rojo e Moura (2012) denominaram de “pedagogia dos multiletramentos”. O termo “pedagogia” nos remete a práticas educativas a que o professor pode recorrer em sua ação, já “multiletramentos” refere-se aos inúmeros gêneros e modalidades de textos com os quais o professor precisa trabalhar, mediante a diversidade cultural e de linguagens que circulam na escola. Tal pedagogia se pauta em práticas de leitura, trabalhadas na escola,

conectadas ao universo cultural no qual estão inseridos os alunos. Esse tema é de grande relevância para todo e qualquer educador, pois existe hoje a preocupação em efetivar uma verdadeira educação linguística, o que pressupõe a prática de letramentos, ou multiletramentos.

Por estarmos inseridos em um momento histórico em que as novas tecnologias da informação e comunicação se proliferam, há a necessidade de se trabalhar os multiletramentos na escola. Rojo e Moura (2012) propõem um questionamento: pares antitéticos (cultura popular/erudita, canônica/de massa) já não mais se sustentam, dando lugar ao que é híbrido, mestiço. A educação não pode estar desvinculada do contexto sócio-histórico no qual está inserida. Vivemos a época do combate ao preconceito, à intolerância ao que é diverso e/ou minoritário, além de presenciarmos o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação. Esse contexto, portanto, exige um olhar do educador voltado para a multiculturalidade e multimodalidade dos textos.

Assim, nosso contexto sócio-histórico reclama o trabalho com a diferença, não podendo mais haver a polarização erudito/popular, central/marginal ou ainda canônico/de massa, como pretendia e fazia a escola tradicional, que não despertava a criticidade nos alunos. Esse fato deve ser levado em conta quando se fala de educação, impondo o trabalho com inúmeros gêneros antes não trabalhados. Daí a real necessidade de uma “pedagogia do multiletramento”.

Nesse sentido, o conceito de *multiletramentos* abarca toda essa problemática, já que considera a multiplicidade cultural e também a semiótica de constituição dos textos. Quando se trabalha na perspectiva do multiletramento, há que se valorizar não só normas urbanas de prestígio, mas também as variedades linguísticas, que caracterizam a linguagem de maneira geral. O trabalho com a variação da língua permite considerar que inúmeras variantes, não apenas as consideradas *padrão*, são formas legítimas de comunicação. Assim, a língua não deverá ser estudada como uma estrutura autônoma, com enfoque estruturalista apenas, independente da cultura, do contexto situacional e ainda da história das pessoas que a utilizam como meio de expressão. Não há como desvincular a realidade social e as atividades humanas no tratamento dos múltiplos gêneros trabalhados na escola.

A pedagogia dos multiletramentos permite o trato da multiculturalidade. Tal lógica requer a adoção de novas estéticas, novos critérios de valor estético, mais uma vez enfatizando que não há mais como tratar a

questão cultural em polos estanques: popular/erudito. Como Rojo e Moura (2012, p. 22), se “o desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”, é impossível imaginarmos então uma prática dissociada de todo o universo sócio-histórico-cultural na era em que estamos.

Por conseguinte, essa pedagogia implica o trabalho com a multimodalidade ou multissemiose, fenômeno que diz respeito à multiplicidade de linguagens dos textos contemporâneos em circulação. Isso porque, segundo assinalam Rojo e Moura (2012, p. 22), “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) [...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

4. Palavras finais

Educar linguisticamente torna-se, assim, a proposta para se buscar o ensino produtivo de língua portuguesa. Nessa educação, trabalhar com gêneros textuais é fundamental; não se pode mais conceber o ensino de tópicos gramaticais isolados, sem uma conexão com o estudo de gêneros textuais, ou seja, trabalhar leitura e produção de texto em uma aula e gramática em outra. Os eixos norteadores do ensino de língua – texto e gramática – não devem ser dissociados. Entendemos que o ensino de gramática precisa estar articulado com práticas de linguagem. E isso significa que gêneros textuais na modalidade oral precisam estar também presentes no currículo escolar e não devem ser vistos, segundo muitas vezes acontece, como pertencentes a uma modalidade que não merece ser explorada. Como sugere Antunes (2007, p. 75), estudos gramaticais não devem ter apenas a escrita como alvo, mas também a oralidade.

É imperativo, portanto, a busca por uma pedagogia que ultrapassa a noção convencional e restrita de alfabetização, leitura, escrita e educação. Essa pedagogia implica necessária e obrigatoriamente a prática dos multiletramentos para que os usuários da língua estejam aptos em suas interações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DIONÍSIO, Angela Paiva. et al. *Bate-papo acadêmico*. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 03-09-2015.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edurfn, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, Mariângela Rios; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.