

ENSINAR GRAMÁTICA TRANSGREDINDO OS GÊNEROS

Vanderlis Legramante Barbosa (UEMS)

vanderlis1@yahoo.com.br (UEMS)

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierranatalina@gmail.com (UEMS)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar uma sequência didática realizada em sala de aula, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. Durante as aulas de língua portuguesa, abordamos no ensino de conteúdos da gramática normativa atividades que permitissem agregar as regras gramaticais aos gêneros textuais com práticas multimodais e de transgressão aos gêneros. Para tal, recorremos a autores como Evanildo Bechara (2006), Luiz Antônio Marcuschi (2002; 2008), Sírio Possenti (2001), Roxane Rojo e Jaqueline Peixoto Barbosa (2015), Nara Hiroko Takaki e Ruberval Franco Maciel (2015) e Antoni Zabala (1998). Nosso relato consiste em refletir como os gêneros textuais e os textos multimodais podem contribuir para um aprendizado mais significativo, principalmente em se tratando de normas específicas do ensino da língua materna.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Gramática.
Aprendizagem significativa. Transgressão.

1. Introdução

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. (POSSENTI, 1996, p. 17)

Uma das questões que preocupam o letramento de autonomia do aluno está vinculada ao ensino da gramática em sala de aula. Diversos vieses divergem na concepção do ensino de gramática, principalmente a normativa.

Na visão de alguns linguistas como Marcos Bagno (2007), a variante padrão da língua não contempla a realidade de grande parte da população brasileira “os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos” (BAGNO, 2007, p. 17). O autor destaca, assim como Stella Maris Ricardo-Bortoni (2005), que o ensino das escolas brasileiras está voltado à língua culta, o que de certa forma exclui e gera um sentimento de “insegurança” de que

tudo que se afasta da norma é errado e “defeituoso”.

Sem necessariamente discordar com os professores anteriores, autores como Evanildo Bechara (2006) defendem o ensino da gramática normativa nas escolas como parte importante no desenvolvimento da aprendizagem da língua e no fortalecimento como cidadão, garantindo o direito do aluno de “ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial” (BECHARA, 2006, p. 12) que é a língua materna.

Nesse sentido acreditamos, assim como Evanildo Bechara (2006), que a gramática deve ser ensinada na escola. Conhecer a língua da qual depende a comunicação é dever de todos na Educação, essencialmente do professor de língua portuguesa. Entretanto devemos salientar que a língua não é uma modalidade imposta e pronta, mas sim parte de um processo funcional complexo que manifesta as intenções de comunicação em determinadas situações. Cabe aqui citar uma visão do autor em relação à missão do professor de língua materna

é transformar seu aluno num poliglota dentro da sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. (BECHARA, 2006, p. 14)

Levando em conta as responsabilidades do professor, acreditamos e buscamos sempre novas práticas que acrescentam positivamente no aprendizado e em metodologias de ensino. Nossa preocupação está pautada na valorização e na construção de sentido do que é estudado em sala de aula. Queremos compartilhar pontos pertinentes que colaboraram para o ensino da gramática em consonância com os gêneros textuais e que nortearam nosso trabalho metodológico no ensino da língua portuguesa.

A diversidade de gêneros textuais existentes na contemporaneidade e a rapidez com que as informações e inovações chegam à sociedade imputem em nós, professores, a necessidade de inferir significados a esses textos e com isso inserir novas formas de relacioná-los a nossas aulas. Em especial, acreditamos que podemos usá-los na prática educativa para ensinar gramática de forma multimodal.

Foi com esse objetivo que realizamos uma sequência didática com três turmas do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal. O principal objetivo das aulas era fazer com que os alunos percebessem a relação de sentido na concordância entre os termos do

enunciado e com isso identificar, aplicar regras e conceitos peculiares de concordância nominal. Para apreender o sentido do que estavam estudando, utilizamos como suporte diversos gêneros textuais a fim de explorar os principais conceitos e regras gramaticais. É prudente evidenciar que aspectos sobre os gêneros textuais utilizados nas atividades desenvolvidas também foram retomados e discutidos com os alunos.

Encontramos nos gêneros textuais um auxílio para o desenvolvimento das práticas de estudo da gramática normativa. Estudar a gramática sem um suporte de reconhecimento pode ser o que julgamos algo descontextualizado e pouco significativo para o aluno. E assim como Antoni Zabala (1998) defende, devemos aproveitar as potencialidades dos estudantes e usá-las no sentido de contribuir no desenvolvimento das propostas em sala de aula.

A proposta era de transgressão aos gêneros, essa questão será explicitada a seguir, mas o que queremos com este trabalho é compartilhar práticas que possibilitaram um estudo gramatical menos engessado e mais protagonizado pelo aluno, isso tudo numa ótica multimodal recorrendo a métodos de multiletramentos.

2. Ponto de partida

Estudar a gramática é um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa. Geralmente os alunos posicionam-se adversos aos estudos de natureza linguística, principalmente aos casos exclusivos de estudo da gramática. Isso também não é novidade para nós, professores da área, que convivemos com essa postura diariamente. O que preocupa muito nessa questão é que, muitas vezes, o ofício de ministrar conteúdos gramaticais também se torna desgastante e desmotivado pela esperada reação negativa por parte dos alunos.

Essa situação fez com que nos questionássemos sobre posturas mais produtivas em relação aos alunos e nossas aulas e, que obtivéssemos resultados positivos tanto no aprendizado quanto no envolvimento nas propostas sugeridas durante as aulas. Geralmente, quando se trata de conteúdos sobre gramática, pensa-se em aulas pouco motivadoras, com atividades de repetição e memorização para a assimilação do conteúdo. Portanto, consideramos que a passividade dos alunos no processo educativo é fator que desmotiva e torna o aprendizado pouco significativo.

Desde logo, convém reforçar que não é objetivo deste trabalho

apontar falhas ou criticar alguma forma de didática e prática do professor. Segundo Antoni Zabala (1998, p. 16), “Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura” e como já mencionado, o profissional da educação está em constante busca de intervenção metodológica e cognitiva. Portanto, trata-se de um convite à reflexão diante de experiências coletadas e vivenciadas no meio comum a todos os professores: a sala de aula. O que queremos reafirmar é que o ensino deve ter por prioridade ser significativo e estar aberto “às novas formas de comunicação, linguagem e construção de conhecimento, bem como refletir sobre quem esses conhecimentos vão beneficiar”. (MACIEL & TAKAKI, 2015, p. 76)

3. *Concepção de gramática*

Quando nos deparamos com o ensino de gramática a falantes nativos, temos sempre como questionamento: por que e como ensinar? Tais interrogações nos são pertinentes a partir do momento em que detectamos a dificuldade de traçar pontos relevantes e significativos para a efetivação da aprendizagem da língua portuguesa.

Um dos conceitos de gramática refere-se a “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1996, p. 24). Tal afirmação não seria de todo desconcertante, entretanto, construir uma concepção de gramática é algo peculiar e ao mesmo tempo instigante. Estudar os pormenores de uma língua é refletir sobre o processo de construção da linguagem e suas possibilidades de uso visando um “contexto sócio-histórico-ideológico”. (TRAVAGLIA, 1996, p. 29)

Pensando nessa perspectiva, o autor expõem onze tipos de gramáticas, classificadas em: *normativa*, focada no estudo da língua padrão e da norma culta; *descritiva*, faz uma descrição da estrutura e funcionamento da língua em uma de suas variedades; *internalizada*, é o conjunto de regras que o próprio falante traz consigo internalizado; *implícita*, a que acompanha o falante de forma implícita, resultante de experiências pessoais, a gramática nesse caso está no inconsciente; *explícita ou teórica* procura explicar o mecanismo dominado pelo falante, desde sua estrutura, constituição e funcionamento; *reflexiva*, parte de evidências linguísticas para explicitar e estabelecer regras e princípios para o funcionamento da língua; *contrastiva ou transferencial* analisa e descreve mais de uma língua para estabelecer contraste de uso; *geral*, compara o maior

número possível de línguas para análise de traços comuns a diversas línguas; *universal*, semelhante à geral, pois também analisa várias línguas com objetivos de ressaltar características comuns entre elas; *histórica*, estuda a origem e evolução da língua através dos tempos e *comparada*, estuda fases evolutivos de várias línguas com intuito de estabelecer relação comparativa de parentescos entre elas.

Dentre as classificações expostas pelo autor é possível perceber que os elementos linguísticos definem aspectos importantes de uma língua e que o uso de diversas concepções da gramática torna-se necessário para o ensino articulado com a percepção de que a gramática funciona como “o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concreta de interação comunicativas”. (TRAVAGLIA, 2003, p. 17)

Temos também como ponto relevante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) elucidando a gramática na perspectiva funcional, responsável pelas convenções de usos formais da língua nos discursos que exigem regras e convenções tanto de leitura, escrita e oralidade. Reforçando a postura do professor em abordar uma perspectiva que “supere a memorização de regras gramaticais e privilegie a construção de saberes sobre o modo como a língua funciona e sobre seus usos”. (BNCC, 2016, p. 534)

A gramática tem uma função sociocognitiva importante, deve, portanto, ser utilizada como uma ferramenta na construção dos sentidos. Assim como Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 57) refletimos que o “problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua”, enfim, o autor deixa claro que o empecilho não é estudar a gramática, mas sim como a estudamos.

E é a partir dessa visão que desenvolvemos uma sequência didática contemplando o ensino da gramática evidenciado em gêneros textuais. Como são textos presentes nas práticas sociais, possibilitam aos alunos maior colaboração para inserir o estudo da linguagem culta a partir da transgressão da estrutura e formato de alguns gêneros textuais.

4. Um momento para os gêneros textuais

Os textos estão em toda parte, sejam eles escritos ou falados ou até mesmo insinuados, pois para cada ato estamos produzindo um texto que se vale de gêneros discursivos, ou seja, de gêneros textuais.

Os gêneros textuais, diferentes dos tipos de textos que são marcados por “uma categoria de gramática de texto” Roxane Rojo e Jaqueline Peixoto Barbosa (2015, p. 26), são universais, surgem de acordo com a necessidade de comunicação. Tudo que fazemos nas mais diversas situações do cotidiano como escrever um bilhete, enviar um e-mail ou uma mensagem instantânea em um aplicativo, comentar uma postagem em uma rede social, ouvir uma propaganda eleitoral pelo rádio, assistir um clipe musical, entre outros, são gêneros textuais produzidos em espaços interativos e o ambiente escolar pode aproveitar a presença desses gêneros para desenvolver habilidades que exijam formas de letramento significativo.

As peculiaridades dos gêneros textuais como define Luiz Antônio Marcuschi (2002), são difíceis de serem especificadas, uma vez que contemplam a função discursiva e a prática social que estiver envolvida a produção textual. Como afirma o autor são “inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Nesse mesmo viés, Roxane Rojo e Jaqueline Peixoto Barbosa (2015) conceituam os gêneros como representação do funcionamento social de interação e heterogeneidade linguística fruto da participação dinâmica nas atividades sociais.

Quando falamos em gêneros textuais é relevante observarmos os inúmeros novos gêneros que surgiram com o uso intensivo da *Internet*. A expansão dos meios de comunicação tem influenciado e permitido a participação cada vez mais efetiva dos jovens nas chamadas redes sociais e no uso dos aplicativos. Estes, por sua vez merecem destaque na sala de aula. Não podemos excluir as mídias virtuais quando falamos em gêneros, inclusive, é uma oportunidade para explorar as potencialidades dos alunos e levá-los a “produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um”. (MARCUSCHI, 2002, p. 35)

Tomando o uso dos gêneros textuais no ensino da gramática, convém entender as mudanças do mundo globalizado e tecnológico e as diversas formas de letramento envolvendo os gêneros digitais. Conforme Anair Valênia Martins Dias (2012), essas práticas devem partir do que já ocorrem nas escolas, ampliando a visão de mundo e inserindo o aluno como protagonista daquilo que se aprende na escola.

5. Transgredindo os gêneros

A expressão “transgressão de gênero” foi atribuída para explicar o processo de “desconstrução” gênero. Como a atividade desenvolvida teve como objetivos valorizar o potencial de escrita dos alunos e verificar o que já sabiam sobre os gêneros, sugeriu-se a criação de textos, vídeos, músicas, poemas, discursos, entre outros, com “ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e *transgride*) a própria ideia de propriedade de ideias”. (ROJO, 2012, p. 25)

Enfim, o gênero textual serviu de suporte, mas com alterações/transgressões no que seria o esperado de mensagem para o mesmo. Por exemplo, uma mensagem instantânea em um aplicativo ser o portador de regras de concordância verbal, um anúncio publicitário que “vendam” regras gramaticais, uma propaganda eleitoral que promova/prometa benefícios para a aquisição da linguagem culta, um poema que expresse os sentimentos do eu lírico diante das normas da língua portuguesa, entre outros.

Para tal foram abordadas as intenções discursivas e o formato dos gêneros que foram sugeridos pelos alunos para a produção coletiva.

Para explicitar melhor as condições de produção e o funcionamento das atividades propostas aos alunos, discutiremos no próximo módulo a sequência didática que norteou os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

6. Sequência didática e desenvolvimento das atividades propostas

O ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa é um ponto peculiar para professores e alunos, devendo assim ser alvo de nossas inquietações enquanto professores da língua materna que têm como dever elucidar nossa língua de forma funcional.

É importante que o ensino da gramática seja agregado às práticas sociais e não apenas reproduzido durante nossas aulas. Não podemos esquecer de que a atribuição de significado é imprescindível tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Pelo fato de propiciar uma atitude mais ativa dos alunos diante dos estudos gramaticais, optamos em prestigiar os gêneros textuais de sugeridos pelos próprios estudantes. Esclareceremos tal situação a partir

da sequência didática que envolveram três semanas de aula.

Os alunos são estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal. As turmas são compostas em média de 30 a 35 alunos. São alunos com poucos problemas de disciplina, com casos isolados, no entanto alguns apresentam dificuldades de aprendizado, principalmente quando mais sistematizado.

No que se refere ao conhecimento dos gêneros textuais, os alunos já tiveram experiências desde o início do ano letivo com outras práticas que possibilitaram a apropriação da dinâmica dos discursos, fato que propiciou a estimulação participativa nas etapas do trabalho.

A determinação de se elaborar o trabalho em grupos fez parte de uma estratégia que estabelece oportunidade de socialização, criatividade e, sobretudo de tomada de decisões pautada em divergências e responsabilidades coletivas.

A sequência didática foi composta das seguintes etapas:

1. Como estudamos no decorrer do bimestre anterior sobre gêneros textuais e desenvolvemos uma atividade com uso dos *emojis*, explicamos que teríamos novamente um “olhar” para os gêneros textuais que nos rodeiam.
2. Feita a comunicação aos alunos, explicamos que iríamos estudar questões particulares da gramática normativa que no caso seriam as regras de concordância nominal.
3. Fizemos uma abordagem oral para verificar o que os alunos conheciam a respeito do tema e se tinham alguma contribuição sobre o conteúdo.
4. Em seguida demonstramos, com auxílio de um projetor multimídia, exemplos de períodos construídos tanto de acordo como em desacordo com a norma culta. Foi pedido para que observassem e expusessem o que analisaram a respeito dos exemplos.
5. Com essa análise conjunta, elaboramos alguns conceitos básicos do uso da língua culta de registro formal. Logo após, ainda com uso do projetor multimídia, elencamos alguns casos especiais de concordância nominal. Importante salientar que não aprofundamos em todos os casos, pois era essencial a busca por parte dos alunos na outra etapa do trabalho.

6. Em seguida lançamos o desafio de explorarem as regras gramaticais adaptadas em gêneros textuais.
7. Para isso teriam que observar o estudo já realizado em sala e aperfeiçoar com novas contribuições.
8. O trabalho foi dividido em grupos de três a quatro componentes cada.
9. Em conjunto fomos listando no quadro os possíveis gêneros a serem abordados pelos grupos.
10. Em seguida cada grupo se “inscreveu” em um gênero para desenvolver a proposta.
11. Foi determinado um período para a elaboração e execução do trabalho.

Dentre os gêneros elencados em conjunto pelas turmas, foram escolhidos: simulação de conversa em aplicativo de mensagem instantânea, clipe musical com paródia, propaganda eleitoral, receita; telejornal, manual de instrução, charge, perfil em rede social, carta e anúncio publicitário.

Após a reflexão da dinâmica do uso dos gêneros textuais, apresentamos alguns exemplos de gêneros que circulam na atualidade sobre forma de vídeo, imagens e textos verbais a fim de ressaltar elementos que integram a composição de determinados discursos e auxiliar no processo de construção de sentido e de transgressão do gênero.

Cabe também compartilhar que a maioria dos alunos se sentiu entusiasmada com a proposta e se mostrou participativa. Com eventuais exceções, o trabalho foi bem recebido por todos os grupos.

Como era de se esperar alguns grupos demonstraram maior empenho e desenvoltura que outros. Contudo a oportunidade de tornar-se agente no aprendizado é sempre uma experiência marcante, pois exige do aluno uma postura diferente da que está acostumado: a de mero receptor. A essa sequência denominamos o que seria de acordo com Roxane Rojo (2012), práticas de multiletramentos, uma vez que partiu de atividades do contexto do aluno, envolvendo mídias e linguagens diversas em caráter multissemiótico.

7. Para um aprendizado mais significativo

A essa perspectiva de ensino de gramática percebemos que trabalhar com os gêneros textuais abordando práticas multimodais são métodos mais eficazes em alguns aspectos. Entre eles o principal está na dimensão que o letramento crítico se estabelece. O aluno sente a necessidade de construir significados a partir de situações vivenciadas na sociedade.

O que se verificou também nessa experiência foi o fato da possibilidade de escolha pelos alunos do gênero textual que seria trabalhado. Sem contar que a abrangência dos códigos linguísticos utilizada ocorreu de forma diferenciada da forma habitual, levando em conta que o conteúdo programático partia de regras e conceitos gramaticais.

Acreditamos que a sequência didática proposta está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, já que defende estratégias de ensino voltadas para:

promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento para desenvolvimento da autonomia e independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum. (BNCC, 2016, p. 42)

Nesse intuito nosso objetivo foi de elaborar atividades gramaticais que exigissem a participação coletiva na construção das situações de uso dos termos estudados. E em acordo com as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) desenvolvemos atividades em que os alunos compartilharam diferentes formas de “produzir, grafar e revisar”. Esse procedimento visa também propor situações de avaliação que abrange não só a gramática como a leitura, compreensão e interpretação de textos, produção de textos orais e escritos, atividades em grupo, reflexão e análise linguística.

8. Considerações finais

A concepção deste trabalho não é dar uma receita ou fórmula de como ensinar, no entanto, é um convite à percepção de práticas simples as quais realizamos em diversos momentos em sala de aula. Portanto evidenciamos neste relato uma dessas experiências que, inúmeras vezes, não valorizamos como trabalho científico, mas que nos remetem a um

fluxo de reflexão diante de nossas práticas.

A perspectiva procedimental no processo de ensino-aprendizagem é um ponto relevante na prática do professor, entretanto mais do que planejar ações, devemos propiciar condições de motivação nas aulas de língua portuguesa que permitem ao aluno ser capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos nas práticas sociais. A contextualização é o diferencial para que o aprendizado ocorra tendo em vista as contribuições do aluno como agente, que constrói o conhecimento na escola e é capaz de relacionar com suas vivências.

Essa visão nos atentou às possibilidades de ensino em que o agente passa ser outro além do professor. Consideramos essa experiência como oportunidade de letramento crítico dos alunos. Por isso apostamos em atividades voltadas para atitudes e produções de construção e ressignificação dos sentidos, a partir de propostas que se encaixam nos multiletramentos.

Visando esse entendimento, percebemos a necessidade de moldarmos nossas aulas, sem desprestigiar o estudo da nossa língua. Sabemos que não há uma forma mais adequada que a outra para fazermos uso da linguagem, no entanto, não devemos negar aos nossos alunos a oportunidade de conhecer outras variantes além da que já faz uso.

A gramática faz parte da língua e é substancial oportunizarmos o estudo e conhecimento dos estilos linguísticos. No que tange às aulas de língua portuguesa, o professor como mediador tem a oportunidade de conectar o estudo letrado aos mais variados gêneros, sobretudo abrindo espaço para a análise crítica das variações de uso da língua e da produção textual. Ressalta-se, portanto, o estudo da gramática não unitária, isto é, um estudo de forma integrada às linguagens e aos textos multimodais.

Convidamos o professor a refletir sobre o ensino de língua materna numa ótica multissemiótica, a fim de que durante nossas aulas deixemos claro aos alunos que a língua é viva em diversos contextos. Daí a sugestão de diversos estudiosos em se trabalhar, na sala de aula, textos de diferentes gêneros, quer na modalidade escrita ou oral. Reforçando essa questão, analisamos o mito do letramento de autonomia como sendo desprestigiado no ensino da língua portuguesa, pois o letramento verdadeiro ocorre quando o aluno é levado a pensar fora dos portões da escola, por meio de textos que confrontem suas experiências e práticas linguísticas nos mais variados níveis da linguagem.

Por fim, este relato de experiência nos faz repensar práticas e valorizar ações feitas em diversas situações problemáticas na prática educativa. A relevância dessa reflexão é de estimular e pensar em soluções para a aprendizagem significativa dos alunos.

O estudo da língua portuguesa decorre da atuação e práticas da linguagem - oralidade, leitura e escrita - situadas em campos de atuação específicos. Por conseguinte, temos os três eixos que orientam os estudos da língua. Julgamos que o ensino multimodal envolvendo a transversalidade da análise textual, discursiva, gramatical e lexical ameniza o eixo de conhecimento da norma padrão. Pensando dessa forma, ressaltamos a relevância do aluno compreender o porquê de diferentes linguagens no mesmo idioma e trabalhá-la de forma colaborativa, garantindo assim a aprendizagem interativa. Todavia é função da escola e do professor de língua portuguesa dar acesso à língua de prestígio e fazer o uso reflexivo da norma culta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Conselho Nacional de Secretaria de Educação, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, Dânie Marcello de; MACIEL, Ruberval Franco. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. São Paulo: Pontes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO,

Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

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

_____; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Janete Silva dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, vol. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discursivo/article/viewFile/304/320.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998