

ENSINANDO A LÍNGUA PORTUGUESA CULTA: GRAMATICALISMO OU REFLEXÃO?

NIULZA ANTONIETTI MATTHES

Graduada em Letras e Pedagogia; Professora de Comunicação e Expressão e Metodologia da Pesquisa Científica na Faculdade Brasília de São Paulo e no Departamento de Educação da UNINOVE e Mestranda em Educação na mesma Instituição

Resumo

Na construção de um conhecimento lingüístico fundamentado em uma relação dialógica, educando e educador se solidificam num processo interativo que elimina o ensino unidirecional e a relação vertical ensino-aprendizagem. Educador e educando, reconhecendo-se como sujeitos do processo de construção do saber, encontram, na sua relação, o objeto do conhecimento. Portanto, conhecer implica necessariamente a identificação de si mesmo como sujeito que quer conhecer e é capaz disso. Essa relação dialógica exige do professor uma prática docente capaz de articular o domínio da especificidade a um conjunto de atitudes derivadas dos saberes acumulados. Como agente mediador de um processo de aprendizagem, torna-se cada vez mais necessária uma formação reflexiva, inicial e contínua, que lhe possibilite também ser sujeito de sua própria ação docente. Sob essa perspectiva, o trabalho aqui apresentado focaliza a especificidade da ação docente no ensino da língua portuguesa em sua modalidade culta, problematizando, nesse ensino, o papel da gramática normativa. Ao lado de uma proposta reflexiva, o trabalho objetiva sugerir uma estratégia didática que possa contribuir para a construção de um conhecimento lingüístico no qual o aluno seja sujeito ativo, em interação com os outros e com a própria língua. Aceitar esse desafio, implica, para o educador, uma postura de quem sabe a necessidade do conhecimento vinculado à prática na sua própria ação, antes mesmo de considerá-lo na ação do aluno.

Palavras-chave: *língua portuguesa culta; gramática reflexiva.*

Abstract

In a linguistic knowledge construction, based on a dialogue relationship, the student and the educator get concrete results in an interactive process that eliminates unidirectional education and the teaching-learning vertical relation. Educator and student, as citizens of the process of knowledge construction, find, in their relation, the object of knowledge. Therefore, to know implies the teacher's own identification as the subject that wants to know and is capable of it. This dialogical relationship demands a practical way to articulate the domain of the peculiar set of attitudes derived from growing knowledge. As an agent of a learning process, it is more and more necessary a reflexive, initial and continuous formation that makes her/him a citizen of her/his proper teaching action. Under this perspective, the work presented here focuses on the peculiar teaching action in the Portuguese language teaching in its formal modality, showing the normative grammar function. Along with a reflexive proposal, the work means to suggest a didactic strategy that can contribute in the construction of a linguistic knowledge in which the student is active and interacts with others and her/his proper language. To accept this challenge, the educator needs to be aware of the necessity of the entailed knowledge in the practical action, before s/he considers it in the student's action.

Key words: *formal Portuguese language; reflexive grammar.*

Construindo um conhecimento gramatical: comunhão de interesses e aspirações

Ensinar língua portuguesa para alunos nela nativos, não é, portanto, uma tarefa fácil. No trabalho em sala de aula com a língua portuguesa em sua modalidade culta, é comum o professor contar com o descaso do aluno, ou até mesmo com colocações baseadas em rótulos estigmatizados em nossa sociedade: “Para que eu preciso saber isso se ninguém usa?” – “Eu não gosto de Português; é a língua mais difícil do mundo!” – “Eu não sei Português!” Com a sensação de que o professor ensina para si mesmo, o aluno se distancia de sua própria língua, entendendo-a como uma série de regras gramaticais imutáveis que ele deve decorar e devolver em provas e exercícios. Comparando a língua portuguesa da escola com a dinâmica língua do seu dia-a-dia, o aluno tem a impressão de que são duas línguas diferentes e distantes. Essa dicotomia estabelece uma espécie de anulação do caráter prioritariamente dialógico e interacional da linguagem, o que favorece um ensino unidirecional e uma relação vertical de ensino-aprendizagem. Paradoxalmente, o aluno não se reconhece como usuário da língua portuguesa, que ele sabe e usa desde pequeno. Por outro lado, a educação lingüística recebida na escola quase sempre sugere passividade e memorização fragmentada, o que leva o aluno a confundir a gramática com a própria língua.

À escola cabe, efetivamente, o ensino da modalidade padrão. Negar esse direito ao aluno é negar-lhe o acesso a um instrumento de crescimento pessoal, profissional e social. No entanto, a educação lingüística escolar não pode pressupor um falante perfeito e abstrato de uma língua ideal. A língua padrão exemplar não pode ser considerada como instância absoluta de controle das variações orais e escritas, privilegiando um ensino calcado em regras previamente estabelecidas. Da mesma forma, não se pode negar a importância da

gramática no ensino da língua portuguesa culta, mas pode-se questionar, sim, o gramaticalismo que apaga os talentos e inibe a expressão. A gramática “é o mais básico dos fenômenos sociais, por permear todas as atividades de comunicação” e a teoria gramatical é um conhecimento “imediatamente útil na vida profissional ou cotidiana dos alunos” (PERINI, 2000:30), possibilitando-lhes o acesso a construções mais elaboradas e o enriquecimento das conexões entre os vários conhecimentos específicos. Dois pressupostos devem ser considerados para a construção de um conhecimento gramatical.

Em primeiro lugar, o fato de que nenhum falante é capaz de dominar todas as variedades lingüísticas, mas é capaz de usar e entender mais de um sistema lingüístico de sua língua histórica. Uma língua histórica (portuguesa, por exemplo), mesmo englobando diversas variedades dialetais, não perde sua unidade como veículo comum de comunicação. Essa língua unitária é a língua funcional, porque representa a modalidade usada de modo imediato e efetivo. Essa língua funcional é o objeto da gramática descritiva, pois só se pode descrever uma língua como realidade unitária e homogênea. A gramática descritiva não é o espelho da língua histórica, mas “apenas a descrição de uma de suas línguas funcionais” (BECHARA, 1999:39). Cada língua funcional tem sua própria correção na medida em que os juízos de valor (certo/errado) não pertencem ao plano histórico, mas apenas definem se um modo de uso está em conformidade com uma tradição idiomática comunitária. A gramática descritiva, portanto, não estabelece juízos de valor, mas somente elementos de uma realidade lingüística particular em seus aspectos fonético, fonológico, morfossintático e léxico. Cabe à gramática normativa a seleção de modelos dados como corretos, estabelecendo regras para a utilização da língua. Enquanto a descritiva tem caráter científico e imparcial, a normativa tem

finalidade pedagógica, recomendando como se deve falar ou escrever, segundo o uso e a autoridade dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos, isto é, “uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade” (TRAVAGLIA, 1997:31). A gramática normativa, portanto, estuda os fatos da língua padrão, transformando-os em regras da norma culta.

Evidentemente, a gramática normativa é importante na vida do aluno, porém sua prática deve ser repensada: a gramática é normativa, mas o seu ensino não. Um ensino meramente normativo, dirigido à correção de supostas impropriedades lingüísticas, incentiva o: – não sei português! – desencorajando o aluno e construindo a imagem do professor de português como “polícia da linguagem”¹. A complexidade de um efetivo ensino de português reside no equilíbrio entre dois extremos: de um lado, não se pode aceitar o fato de que ninguém erra, pois tudo é adequação ao uso; mas, de outro, também não se pode considerar que tudo o que foge da variedade culta da língua seja erro. A aceitação de usos informais pode ser viável em nome das diversidades lingüísticas, de modo a descaracterizar o erro generalizado, ou a hipótese de que os alunos erram tudo, porque fogem do padrão culto.

O segundo pressuposto refere-se ao domínio interno das regras da língua, que todo falante possui e que, portanto, possibilita-lhe o uso automático da língua em qualquer situação comunicativa. Essa gramática internalizada, da qual os falantes nem sempre têm consciência, é o objeto de estudo das duas outras gramáticas (descritiva e normativa) e está diretamente relacionada com o ensino de gramática. Luft (1998:12) refere-se à sua importância contrastando gramática/Gramática, de tal forma que a primeira, apesar de necessária por conter as regras de uso da língua, é facilmente confundida com obsessão gramaticalista em

detrimento da segunda, a verdadeira. Apreendida pela convivência constante com a boa linguagem, a gramática internalizada permite, de acordo com o autor, a quebra de regras e um progressivo crescimento, à medida que acompanha o crescimento de seus donos. Só ela leva ao desembaraço e ao prazer no uso da língua. Por outro lado, saber a língua não é só saber construir e interpretar frases, mas também julgá-las de acordo com as regras implícitas de uma gramática internalizada, ou seja, “o aluno precisa ser estimulado a apoiar-se na sua intuição da língua para opinar sobre a qualidade de frases propostas” (LUFT, 1998:65). É a gramática internalizada, não explícita, livre de termos técnicos, mas que existe como domínio interior das regras da língua, que permite ao aluno estruturar e analisar frases intuitivamente. Desconsiderá-la é alimentar a falsa premissa de que o aluno não sabe a língua – porque ainda escreve com erros – e, conseqüentemente, submetê-lo a um interminável número de exercícios, numa “obsessão ortográfica” inútil, pois, “quanto mais essas coisas se ensinam, menos se aprendem”. (*op. cit.*: 43)

O domínio de uma linguagem razoavelmente bem elaborada e o conhecimento da ortografia são exigidos de todo membro de uma comunidade social, com mais ou menos rigor, de acordo com a situação comunicativa e com a posição que o emissor ocupa nessa situação. São convenções sociais que, em geral, tentamos não transgredir sempre que se evita usar uma linguagem não conforme às regras admitidas. No entanto, a preocupação do professor não pode concentrar-se em sanar o ‘erro’ ortográfico, vocabular e gramatical de seus alunos. Bechara (1998:16) refere-se ao rótulo injusto com que tem sido conhecida a gramática escolar: “é vista como a descrição da própria língua em sua totalidade histórica, a descrição do único uso possível da língua”. O

1. Expressão usada por PERINI (2000: 33) para designar a imagem do professor de língua portuguesa.

ensino da gramática normativa, realizado no nível do bom senso, com uma seleção do que realmente é importante para desenvolver a competência comunicativa do aluno, instrumentaliza-o para não só, mas também usar a língua culta.

Por meio da descrição da estrutura lingüística e explicitação de suas regras (gramática descritiva e normativa), a aprendizagem deve acontecer de forma reflexiva sobre o processo de funcionamento da língua, em situações de interação comunicativa, que permitam ao aluno internalizar os recursos da língua (gramática implícita) para uso efetivo nas situações reais de interação comunicativa. Educar para a língua materna não é um processo de aquisição, mas de explicitação de sua importância, função e uso, já que a essência da gramática é a própria língua em uso. Assim, no confronto com a variedade padrão, o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como uma entre outras que ele se dispõe a conhecer, pois ganha, então, consciência de sua identidade lingüística.

Reconhecer a riqueza que o aluno traz consigo ao vir para a escola e permitir-lhe a reflexão consciente sobre seu patrimônio lingüístico, possibilitando-lhe a aquisição de uma gramática internalizada pela exposição ao maior número possível de experiências lingüísticas da variedade padrão, é tarefa imprescindível de quem lida com a aprendizagem da norma culta da língua portuguesa. Para isso, o aluno deve ser parte interativa no processo de construção do conhecimento gramatical e esse processo pressupõe a dialogicidade, objetivando que o professor se misture com o grupo, orientando a discussão que remete à ação-reflexão. A intimidade com a língua e com sua gramática

permite que o aluno descubra a significação real da língua materna no seu dia-a-dia, valorizando-a e tornando-se próximo dela.

O início dessa descoberta é o caminhar pelo mundo das palavras buscando seus significados, prestar atenção a elas, ser curioso, investigar-lhes o campo semântico, ter a oportunidade de descobrir que elas têm vida e cor, encontram-se ligadas e dependentes entre si e organizam-se num campo lingüístico e conceitual. Quando utiliza a palavra, o aluno deve sabê-la forte, engajada em uma estrutura que expressa o pensamento de quem a pronuncia.

Portanto, ao contrário do que normalmente se observa, este trabalho sugere que as regras não sejam dadas, mas descobertas pelo aluno, pesquisadas, interpretadas em suas relações funcionais e finalmente internalizadas por ele, tornando-o, dessa forma, agente e sujeito da própria aprendizagem. A proposta em seguida, ao mesmo tempo em que ilustra essa postura, tem o objetivo de incentivar os professores de língua portuguesa à reflexão e à busca constante de novas estratégias que visem dar sentido à ação de aprender.

A ação de aprender: uma proposta descritiva

A proposta aqui descrita não se concretizou de um momento para outro, mas é fruto do exercício docente e sistematizou-se em pesquisa por dois anos consecutivos, em três classes do Ensino Médio Profissionalizante, em uma escola particular da zona leste de São Paulo². Por isso, expressa resultados da observação rigorosa do trabalho dos alunos, desde sua identificação com o tema, até a articulação desse tema em situações comunicativas. Pela limitação de espaço, a descrição que segue é bastante sintetizada, sem

2. Como professora de Língua Portuguesa do Colégio Brasília, pude acompanhar as três turmas pelas três séries do curso. A pesquisa sistemática foi iniciada na 2ª série e os resultados foram sendo obtidos ao longo de dois anos de trabalho com as mesmas turmas. O processo avaliativo aconteceu continuamente, de forma diagnóstica e formativa. As produções textuais mostram quanti-qualitativa e gradativamente o progresso do aluno ao longo dos três anos em curso.

imagens representativas do material trazido pelos alunos e sem as produções textuais que compuseram uma das etapas do processo de avaliação. Por seu caráter reflexivo, a atividade não possui fases distintas nem um tempo determinado para ocorrer. Ela se constrói no seu próprio fazer. Os passos descritos foram estabelecidos apenas para efeito didático.

No primeiro momento, a orientação do professor é para que o aluno pesquise seu universo simbólico e selecione frases ou palavras contidas em faixas, placas, propagandas, pára-choques de caminhões etc. Não há imposição, apenas sugestão do trabalho. O que guiará o aluno nessa pesquisa, a princípio, será a palavra, frase ou texto que mais lhe chamar a atenção, por um motivo que ele saiba explicitar. O material trazido é diverso: recortes de jornais, revistas, folhetos de propaganda, papéis de embrulho, cartões, manuais de eletrodomésticos, papéis de embalagens, e, principalmente, fotos de placas ou faixas. Alguns exemplos:

Música de Carlinhos Vergueiro utilizada como recurso para estimular a atividade, chamando a atenção para as variedades lingüísticas:

"Procotólo	É o fenômeno	Que é o pobrema
É o procotólo	É o pogresso	Essa que é a questã
É a cardeneta	E é sempre um crima	Quanto menas vezes
É a falcudade	E aí vareia	falar dela é melhor
É o estautuo	E a largatixa	Com sastisfação!"

A música é sugerida pelo conteúdo temático muito rico. Podem ser feitas discussões sobre a língua culta, as variedades lingüísticas, a diversidade de culturas, as diferenças sociais, níveis de escolarização etc. A letra foge ao modelo tradicional de língua culta que se espera encontrar em textos literários, as palavras diferem do molde culto, mas são comuns no cotidiano lingüístico dos brasileiros. A intenção do compositor foi exatamente expressar, com sua poesia, esse cotidiano brasileiro. Diferenças geográficas, sociais ou mesmo individuais fazem da língua uma soma

de dialetos, faces da mesma língua, que acabam por interferir na aprendizagem e no uso de uma linguagem mais elaborada. A partir dessa introdução, trazida pelo professor, outras letras são pesquisadas, ouvidas com atenção, transcritas e trazidas para a sala de aula.

"Deiche seu carro..." – "Ginástica femenina" – "Fixas telefônicas" – "Trages sob medida" – "Suspensão" – "Borrachairia" – "Concertos de sapatos" – "... alinhinado..." – "Mooca" – várias fotos, recortes, folhetos de propaganda utilizados em temas de ortografia e acentuação;

"Servimos refeições caseira" – "Portas sanfonada" – "Doces Salgados Bolos Decorado" – "Baterias nova e usadas" – "Casa dos doce" – a maioria das fotos trazidas sobre o tema Concordância Nominal foram tiradas no trajeto do aluno para o trabalho ou para a escola, mas, muitas, de lugares onde ele fora saborear um doce, ou comer uma refeição por quilo – alguns até acompanhados da namorada!!!

"Limpadora à jato" – "Entregas à domicílio" – várias fotos e recortes de jornais para trabalhar a crase;

"-Porque estudar as algas?" – o uso inadequado do porquê provocou espanto (no caso, por aparecer em páginas da apostila de um curso preparatório para o vestibular);

"Alugue um pornô, sem vergonha!" – frase impressa em uma embalagem – Tema: Ambigüidade;

"Estamos aberto" – várias fotos com o mesmo tema: Concordância ideológica, ou silepse. A quantidade gera também discussão sobre o tipo de estabelecimento que serve de emissor à comunidade receptora.

Enfim, tudo o que estiver ao alcance dos olhos críticos dos alunos transforma-se em tema de pesquisa gramatical. Os lugares são os freqüentados por eles (*shoppings*, lanchonetes), o meio de transporte, o caminho para o trabalho ou para a escola, sempre seu

ambiente cotidiano, incluindo-se eventuais passeios e viagens. Curiosos, buscam orientações em dicionários, em livros de gramática, mas, acima de tudo, estão prestando atenção à palavra, estão lendo, discutindo e se apropriando da língua.

Num segundo momento, as fotos e todo o material trazido são expostos e selecionados de acordo com critérios estabelecidos pelos próprios alunos. É o momento das histórias, dos relatos orais que acompanharam a aventura de busca. Nessa discussão, são levantadas não só as regras da gramática normativa, como também todas as mensagens explícitas ou implícitas contidas nos textos analisados. Ao professor, cabe dinamizar a atividade, problematizando o material, estimulando dúvidas, formulando hipóteses, fazendo comparações. Numa relação de amizade, em que todos partem do mesmo ponto (todo o material de pesquisa é desconhecido até então), a curiosidade é o denominador comum e o medo de perguntar bobagens ou não saber é colocado de lado. É nessa etapa que o aluno descobre, deslumbrado, que no mundo das palavras tudo tem significado. Ao término dessa etapa, o material trazido para a sala de aula já foi bastante discutido pelos alunos, selecionado, e eles já têm condições de delimitar seus temas e projetar suas pesquisas.

A terceira etapa é o momento da sistematização da pesquisa: o aluno inicia o processo de busca de informações na investigação de seu objeto sob orientação bibliográfica do professor mediador. O caráter interdisciplinar da atividade permite que diferentes campos do conhecimento se associem à pesquisa: fatos históricos, o engajamento da literatura, a especulação da mídia, as estatísticas, os recursos de estilo, as diferentes relações (causa-efeito, conformidade, condição), a filosofia, a poesia, a música, a arte, a sociologia, enfim, tudo o que for da

curiosidade do aluno e do interesse do tema proposto poderá ser discutido numa abordagem crítica do panorama cultural e social brasileiro. Essa etapa da atividade garante uma exposição constante, rica e variada de modelos da língua, colocando os alunos em contato com textos literários e jornalísticos.

Na quarta etapa do trabalho, para cada tema pesquisado, o aluno (ou grupo) responsável por aquele tema apresenta seu trabalho para a classe. O seminário, sempre sob orientação do professor, constitui uma verdadeira aula de gramática, evidenciando a ampliação do vocabulário do aluno e a diversidade de informações obtidas. Responsável, como pesquisador, pelos dados que passa aos colegas, percebe sua atuação como receptor crítico e avalia, na posição de emissor, a percepção dos outros receptores, quando emissor. Na exposição, alguns alunos relatam aos colegas suas experiências nas empresas onde trabalham, outros contam fatos da vida familiar, mas acabam assumindo o uso culto da língua. O relatório final da pesquisa (material escrito) é entregue no fim do trabalho. O professor terá, assim, todo um processo de avaliação construído, desde a participação do aluno na fase de busca, sua expressão oral (argumentação, segurança, vocabulário, estruturas lingüísticas), a expressão escrita (que já permite trabalhar alguns passos metodológicos básicos) até a produção final de textos, nos quais devem constar os tópicos estudados naquela semana. É interessante notar que a pesquisa bibliográfica é rígida, o que permite a orientação, pelo professor, de alguns passos da estrutura metodológica. Também é freqüente a consulta a vários autores, sobre o mesmo tema, possibilitando a seleção de visões e posturas diferenciadas.

Os resultados, depois de dois anos consecutivos, permitiram observar um

crescimento dos alunos em relação ao uso da língua portuguesa culta. A maioria conseguiu efetivar um uso mais elaborado da língua, mesmo sem o domínio completo da linguagem teórica. Saber uma língua comporta o saber sua gramática, mas “saber gramática não significa saber de cor algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo e consciente) necessário para falar efetivamente a língua”. (POSSENTI, 1999:30)

A língua, como entidade viva, analisada e ensinada como tal, possibilita tornar a sala de aula um ambiente prazeroso, onde os alunos se envolvem ativamente e, portanto, a construção da aprendizagem gramatical se dá dinâmica e significativamente.

Considerações finais

Quando o estudo de gramática deixa de ser um obstáculo para ser uma possibilidade de acesso, a língua culta deixa de ser um peso, ou um direito de quem pode mais, e se incorpora à dinâmica da linguagem do aluno, com significação. Esse vínculo constitui um dos fatores facilitadores do processo de assimilação da norma culta e permite destacar um trabalho com a gramática reflexiva, alicerçada na competência inata de um aluno sabedor de sua própria língua e seguro de que sua riqueza não é propriedade de alguns. Para os alunos, a língua deve constituir-se no objeto de reflexão e as estratégias docentes devem, por isso, instigá-los para que se lancem à prática do desenvolvimento de sua linguagem, privilegiando sua capacidade de pensar e de construir o saber a partir da reflexão sobre essa prática. Além disso, desafia-los a buscar, conforme afirma Paulo Freire (1997:81-2), a “boniteza da expressão, coincidente com a regra gramatical ou não”, a língua viva e praticada e não “transplantada das páginas frias de uma gramática”.

O trabalho do professor de língua portuguesa, portanto, é uma tarefa bastante complexa que exige, de um lado, uma mudança de concepção da própria língua e, de outro, o compromisso com uma didática que, longe da sobrecarga teórica, possibilite, em sala de aula, uma prática lingüística significativa, articulada à realidade do aluno. A complexidade dessa tarefa requer do professor uma reflexão constante sobre e na sua ação docente, buscando alternativas que possam minimizar a distância do aluno em relação à própria língua e garantindo-lhe, ao mesmo tempo, a apropriação de um modelo mais elaborado de expressão lingüística. Aceitar esse desafio significa conjugar com o aluno uma palavra carregada de conteúdo vivencial, que não sirva apenas aos conteúdos imediatos de comunicação, mas que priorize o uso da língua em estruturas concretas de enunciação.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: São Paulo: Hucitec, 1997.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.
- CINTRA, Ana M. M. “Gramática e Língua Portuguesa”. In: BASTOS, N.B. *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998.
- _____. “Uma abordagem comunicativa para o ensino de língua materna”. In: MARQUESI, S. C. *Português instrumental: uma abordagem para o ensino de língua materna*. São Paulo: Educ, 1996.
- CORTELLA, Mário S. *A Escola e o Conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA, C. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- FIORINI, José L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1998b.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1999.

LUFT, Celso P. *Língua e Liberdade. Por uma nova concepção da língua materna*. São Paulo: Ática, 1998.

MARQUESI, Sueli C. *Português Instrumental: uma abordagem para o ensino da língua materna*. São Paulo: Educ, 1996.

PERINI, Mário A. *A Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1999.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo, Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1999.

SUASSUNA, Livia. *Ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.