

IDA À GRAMÁTICA POR NOVOS CAMINHOS

Antônio Bezerra MELO/UFPB

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos, mais especificamente, efetuar comentários sobre o ensino de gramática, com a apresentação – a título de sugestão – de novas metodologias veiculadas em documentos oficiais, com destaque para os PCNs, a serem utilizadas nessa atividade. Sabemos que muitas são as discussões que surgem quando esse tema é focado, isso exatamente porque são diversos os olhares que se lançam sobre a questão.

Esse fato leva Mattos e Silva (2002:14) a afirmar:

...podemos pensar que hoje, aqui e agora, vivemos embate análogo ao da Grécia Clássica. Explicitando: há hoje os que defendem a imposição da gramática prescritiva, segundo as normas idealizadas e propostas por uma tradição já superada e há – acredito que em minoria – os que querem criar condições para que a voz, a palavra, os discursos diversos, diferentes daquele, tenham a sua vez”.

Será plausível que nos coloquemos no segundo grupo citado pela autora, exercendo nossa prática docente, na disciplina “gramática da língua”, com desapego aos métodos tradicionais de estudo levados a efeito na Grécia Clássica, influenciados pelo trabalho gramatical de Dionísio da Trácia (século II a. C.). O ensino de gramática, hoje, efetuado de acordo com as sugestões dos PCNs, principalmente, vem apresentando avanços significativos quanto a novas metodologias empregadas na abordagem dos conteúdos de ensino.

Santos (2005:173-174) acrescenta que, no que se refere às aulas de Língua Portuguesa, os PCNs apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno em relação à sua língua e que mostram as variedades e a pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma.

Continua a autora a comentar que, nesse documento, a Língua Portuguesa é apresentada como uma área em mudança, no que se refere ao ensino, pois tem se passado de excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamentos lingüísticos.

Passamos a situar a “gramática prescritiva” (ou tradicional), a que estamos nos referindo aqui, e de que fala Mattos e Silva (op. cit.), no conjunto dos demais tipos de gramática. Queremos, no entanto, esclarecer que o tratamento a ser dado a ela, neste estudo, é o colocado em prática a partir do encontro ciência lingüística-ensino ocorrido nos finais dos anos 50, seguido, posteriormente, do surgimento dos PCNs, entre outros documentos oficiais vinculados à área de ensino e aprendizagem dessa disciplina..

Quando, hoje, se fala em gramática, pensa-se, de imediato, naquele conjunto de “regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2003:24). Ou, baseados na visão de Possenti (2000:47), “a gramática seria um conjunto de regras que devem ser seguidas”. Esses conceitos são próprios da gramática tradicional (ou normativa). Temos a consciência de que não é este o único tipo de gramática que se ensina e se aprende na escola.

Neves (2004:29) opina sobre essa discussão, afirmando que, toda vez que se fala em gramática, é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a idéia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a idéia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que

descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante, completa a autora.

Vemos, a partir destes dados, a riqueza de que se reveste a gramática, se considerada sob os diversos conceitos que ela encerra.

Em continuação, vejamos o que encontramos em Trask (2004:126): “estudar a gramática é uma tradição veneranda: os hindus, gregos e romanos na Antiguidade, e os chineses, árabes e judeus na Idade Média produziram importantes trabalhos gramaticais sobre suas línguas prediletas”.

De acordo com Lopes (1977:26), entre esses povos, foram os hindus os autores dos primeiros estudos lingüísticos sistematicamente conduzidos e as principais observações lingüísticas da Antiguidade são devidas a esses investigadores, notadamente a Panini (séc. IV a. C.). Inspirados na convicção de que os textos sagrados dos *Vedas* somente surtiriam o efeito desejado pelo fiel se eles fossem corretamente recitados, os hindus deram início à Prosódia e à Ortoépia, prestando um auxílio capital para a constituição, no século XIX, da Gramática Comparada. Desse modo eles se adiantaram aos gregos, cujas pesquisas lingüísticas – deixando de lado as especulações filosóficas dos pensadores do V século a. C., e entre outros Platão e Aristóteles -, só se organizam por volta do II séc. a. C., com Dionísio Trácio.

Este autor (op. cit., p. 27) continua afirmando que boa parte do relativo descaso dos primeiros pensadores gregos, para com os fenômenos lingüísticos, pode ser imputada ao preconceito cultural com que esse povo mirou sempre os estrangeiros com que entrava em contato, e aos quais se referia com a onomatopéia pejorativa *barbaroi*, palavra com que designavam as línguas de outros povos como ininteligíveis e rudes, à semelhança do gorjeio das aves. Guardadas as devidas proporções, continua o autor, pode-se ver, na intransigência com que certos gramáticos se esforçam para incutir no povo as regras da norma culta de suas línguas, uma sobrevivência daquele mesmo preconceito lingüístico dos primeiros gregos. Essa atitude impositiva de uma normatividade permeou toda a Lingüística, de Panini até o séc. XIX.

À vista das considerações do autor acima citado, podemos constatar que, hoje, quando a linguagem popular é intitulada de *bárbara*, não só está em jogo o termo usado pelos gregos, mas também o preconceito gerado a partir de ela ser considerada “errada”.

Imputar a noção de “erro” à variedade lingüística vem sendo um grande equívoco praticado por muitos estudiosos e professores. Sabemos que uma mesma língua pode apresentar mudanças, apresentando-as de formas diversas, já que a língua não é estática. O respeito à variação lingüística deve fazer parte do comportamento de professores e alunos, o que trará para a escola uma visão mais democrática e menos excludente.

As variedades da língua enriquecem-na.

É bom que os homens, no interior de um mesmo idioma – para nós o francês – tenham várias línguas (...). Se eu fosse legislador, longe de impor uma unificação do francês, quer burguesa, quer popular, eu encorajaria, pelo contrário, a aprendizagem simultânea de várias línguas francesas, com funções diversas, promovidas à igualdade. (BARTHES, 1978:24).

Sobre o assunto, lemos em Louzada (2001:20):

O mais importante é compreender que qualquer pessoa, quando fala, não faz isso sem “regras”. Ela pode estar violando uma regra da língua padrão, da língua de cultura, da gramática da linguagem formal, mas não viola a “regra” de sua própria gramática. Desta forma, o ensino de língua padrão não pode estar assentado na substituição da forma coloquial.

O pensamento da autora é confirmado por Travaglia (op. cit., p 28), que chama essa “sua própria gramática” de gramática internalizada, e a define como aquela que, considerando a

língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a *gramática* como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.

2. A DÚVIDA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

- O que representa, em sala de aula, ensinar gramática?

Neves (2002, p. 52) oferece a seguinte resposta:

...ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a Gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso lingüístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.

E a autora (op. cit.) continua afirmando que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada a ver com gramática. O que ela tem obrigação de fazer é manter o cuidado com a adequação social do produto lingüístico de seus alunos.

É preciso ter-se consciência de que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é levar o aluno a “falar e escrever melhor”. E falar e escrever bem é, acima de tudo, ser bem-sucedido na interação lingüística.

Como se vê, a autora salienta a importância do uso lingüístico. Não faz sentido, então, o apego à gramática tradicional (normativa ou prescritiva), pois ela representa estudo de cunho gramatical anterior à chegada da ciência lingüística.

E ao falar-se em uso lingüístico, salientamos que, de acordo com os PCNs (2000), em vez do ensino tradicional, que muitas vezes alimenta a falsa idéia de que o português é uma língua difícil, o que todo professor deve ter bem claro é que seus alunos refletem variações lingüísticas que representam sua origem regional, o gênero, a faixa etária e a condição socioeconômica.

Temos que essa proposta, que surgiu da Lingüística, traz um respeito maior à diversidade social e regional dos estudantes, tentando, assim, encontrar um caminho para democratizar o ensino.

Assim, estudar a língua é tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Entretanto, os PCNs (op. cit.) esclarecem que uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, de que já falamos, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre as formas de expressão. Outra é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

3. A FIGURA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não há dúvidas de que a função do professor, neste campo, é permeada por dificuldades de ordens diversas, tais como: “1) ganha mal; 2) trabalha muito (em geral, dois períodos em sala de aula); 3) trabalha em mais de uma escola; 4) não tem tempo de estudar, de ler, nem de exercer alguma atividade cultural; 5) não se considera respeitado nem pelo governo nem pela sociedade nem pelas famílias dos alunos” (NEVES, 2003:31 – Entrevista com 170 professores(as)). Faltam ser citados aqui o desânimo e o desencanto produzidos pelos alunos e pela instituição e que são objeto de anotação pela autora.

O que resta ao professor é procurar superar todas essas dificuldades advindas do exercício de sua profissão, valorizando, ele próprio, o trabalho que realiza com tanta dedicação.

Pereira (2000: 244-246) faz suas considerações sobre o assunto dizendo que o professor de Língua Portuguesa precisa, em primeiro lugar, conscientizar-se de que não é *só* (ser) professor de Gramática. É ser polivalente. Para tal, entenda-se, relacionar-se bem com Leitura, Literatura, Filologia e outras ciências, porque efetivamente uma língua viva se funda em tudo isso, *é denominador comum, é fator de unidade, polariza, congrega, instiga, enfim, é agente de cultura*.

Pode-se afirmar que a Língua Portuguesa está presente em tudo: dentro e fora da instituição escolar. Ela é o código maior de comunicação, o mais fácil, o mais à mão. Há de ser enriquecida diuturnamente.

Daí a importância de o professor dessa disciplina ensinar gramática, o que nos faz entender que ele não se limitará a reproduzir “gramatiquices”, regras e exceções, conceitos passados como verdades absolutas, nomenclaturas e séries de exercícios monótonos e repetitivos.

A gramática – com todo o seu fundamento – faz-se necessária porque reflete a estrutura do sistema lingüístico, revelando a tradição da língua no que ela tem de verdadeiro, universal e eterno.

A figura do professor, que transmitirá a gramática, é essencial, não acessória.

No seu trabalho, ele não será um acomodado, abrindo a gramática e lendo conceitos ou usando o livro didático como muleta e não como complemento. Não se esconderá atrás da Gramática, repetindo o que ali está escrito e tão-somente aquilo, não deixando espaço para que o aluno respire, reflita e exponha suas contradições e dúvidas, impedindo-o de manifestar-se.

Tudo o que a autora sugere vem carregado de extrema importância. Até onde o professor poderá chegar, na prática, ao alcance dessas sugestões torna-se um ponto obscuro, não fossem as dificuldades elencadas anteriormente por Neves (op. cit.).

Ao lado de tudo isso e, à luz dos PCNs (op. cit.), consideramos o ensino como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Uma atitude coerente e sábia do professor é manter-se integrado ao aluno, interagindo com ele, consciente de que também aprende com ele, porque se há troca, há aprendizado de ambas as partes.

Esse ponto de vista é defendido por Geraldi (2000: 128-129), quando afirma que, para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.

É inegável que a atitude de cooperação, que pode e deve ser estabelecida entre o professor e o aluno, torna mais rico e suave o trabalho a ser desenvolvido por ambos – respeitada a função de cada participante - no processo escolar.

Silva (2002, p. 185), sobre a interação em sala de aula, afirma:

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula.

Entendemos que, para o alcance dessa atitude de cooperação de que se fala, é necessária uma mudança de postura de todos os envolvidos, uma mudança que permite colocar-se em prática novas metodologias de ensino, inclusive as que favorecem a interlocução.

4. NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA

A partir da aplicação da Lingüística ao ensino de língua materna (e estrangeira), surgiram novas metodologias que devem ser implementadas nesse mister, as quais consideram o texto como indispensável.

A esse respeito, vejamos, de início, o que diz Geraldi (2003:135): “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino de língua”.

E continua o autor: “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos”.

Essa idéia é confirmada por Antunes (2003:44):

Só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua. O grande equívoco em torno do ensino de língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. A escola *perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.

Com base nas palavras da autora (op. cit.), podemos concluir que um ensino descontextualizado de gramática não contribui para a construção de leitores nem de escritores eficientes em Língua Portuguesa.

Ainda sobre esse assunto, temos em Dantas (2003:9) o seguinte: “De repente, nas escolas brasileiras, surgiu a preocupação de que um bom ensino de nossa língua deveria passar por uma metodologia que envolvesse o estudo do texto, não como pretexto para lições de gramática, mas em sua própria natureza, o que traria contribuições para o ensino da escrita e da leitura”.

Por sua vez, Bezerra (2000:76) assim se expressa: “Os professores precisam pôr em prática, em sala de aula, o trabalho com textos, ... para que os alunos leiam/escrevam, procurando informar-se, formar-se e posicionar-se diante dos fatos”.

E os PCNs (2000:35-36) advertem que se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

Complementando esse pensamento – e enfatizando a presença da gramática no texto –, Travaglia (2003:45) nos diz: “... autoriza afirmar que tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical”. Assim, conforme o autor, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o efeito de sentido que pretende seja percebido pelo ouvinte/leitor. E quando são estudados aspectos textuais da língua, estamos estudando como esses recursos funcionam na interação comunicativa. O autor coloca, então, em sintonia o texto e a gramática, o que significa dizer que o aprendizado de ambos, simultaneamente, não contradiz as lições dos PCNs.

Também importante é o que pensam Oliveira & Monnerat (2005:100) ao afirmarem que “articulando a gramática ao texto, o professor, então, estará contribuindo para um ensino mais consciente e produtivo dos conteúdos gramaticais”. Dessa forma, como diz Marcuschi (2002:50), “o dilema gramática ou texto? é um falso dilema. Não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos”.

Com base nos PCNs, temos que, a partir dos ensinamentos da Lingüística Aplicada, a aprendizagem da gramática concentrou-se no texto como unidade de trabalho. Surgiram, então, diversos temas novos para análise. Entender como se articulam as diversas frases de um texto ou como se dá a coesão de um período ganhou importância na análise lingüística aplicada atualmente.

Esses dizeres levam-nos à “reflexão gramatical na prática pedagógica” colocada nos PCNs (1998:28-29), onde encontramos que, na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é construir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

Sendo o trabalho com a linguagem o objetivo primordial do ensino da Língua Portuguesa, os PCNs (1998:49) apresentam em “objetivos de ensino” diretrizes a serem seguidas, quando destacam que, no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas de linguagem (escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos), a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros discursivos adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Atendidas todas essas sugestões, no que diz respeito a novas metodologias (passíveis de complementação) de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, espera-se, conforme os PCNs (op. cit., p.52), que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, reconhecendo o preconceito contra as formas populares, consideradas opostas às dos grupos socialmente favorecidos.

Ao fechar esse tópico, importante é destacar com os PCNs (1998:20-21) que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino de língua é a produção/compreensão de discursos” (p. 21), o que significa dizer:

que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possuem situações lingüisticamente significativas, situações de uso de fato (p. 20).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vemos, muitas são as possibilidades que a Linguística Aplicada nos disponibiliza e que podem ser colocadas em prática no trabalho de ensino da língua.

Desta forma, podemos – e muito bem – levantar essa bandeira de um ensino renovado da gramática.

Nesta pesquisa, o nosso objetivo foi, também, poder compartilhar com todos os leitores informações importantes, que dizem respeito a nossa bela Língua Portuguesa.

Referências

- ANTUNES, Irandé. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola.
- BARTHES, R. (1978). *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés, 8 ed. São Paulo: Cultrix.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. (2000). *Leitura e escrita: ainda desafios para o próximo milênio*. Revista Graphos, nº. 1, 2000.
- DANTAS, Aloísio de Medeiros. (2003). *O texto e o professor de português*. Revista Graphos, nº. 1, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. (2000). Escrita, uso da escrita e avaliação. In: Geraldi, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- _____. (2003). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- LOPES, Edward. (1977). *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix.
- LOUZADA, Maria Silvia Olivi. (2001). Os (des)caminhos do texto narrativo na escola de 1º grau. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2002). Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático do português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MATTOS E SILVA, Rosa. (2002). *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto.
- NEVES, Maria Helena de Moura. (2004). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2002). A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2003). *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de & MONNERAT, Rosane Santos Mauro. (2005). O emprego de algumas conjunções no texto. In: PAULIUKONIS & GAVASSI (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998 e 2000.
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (2000). O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de apre(ender). In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes.
- POSSENTI, Sírio. (2000). Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

- SANTOS, Leonor Werneck dos. (2005). O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: Pauliukonis & GAVASSI (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- SILVA, Luiz Antônio da. (2002). Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas.
- TRASK, R. L. (2004). *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2003). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2003). *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez.