

Claudia de Souza Teixeira¹

Resumo: Este artigo trata de diferentes abordagens no ensino de gramática e dá destaque à “análise linguística” (AL). Mostra que a prática de AL é essencial no ensino de língua portuguesa, pois capacita o aluno a compreender os usos dos recursos linguísticos e a utilizá-los nos diversos gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Gramática; Análise Linguística; Gêneros Textuais

Abstract: This article deals with different approaches in grammar teaching and gives emphasis on “linguistic analysis” (LA). Shows that the practice of LA is essential to Portuguese language teaching because enables the student to understand the uses of language resources and to use them in the various textual genres.

Keywords: Teaching; Portuguese Language; Grammar; Linguistic Analysis; Textual

Introdução

Diante do baixo desempenho dos alunos brasileiros quanto à compreensão e produção textuais, evidenciado nas salas de aula e nas avaliações oficiais, é preciso reconhecer que a escola não tem cumprido com eficiência seu papel no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças e jovens. Nesse quadro, cabe, em especial, ao professor de língua materna repensar as práticas pedagógicas e as abordagens adotadas até então e procurar meios de minimizar as dificuldades dos alunos.

Com relação à leitura e à escrita, já está claro que se deve privilegiar, nas aulas, a prática de análise e produção contextualizada dos diferentes gêneros textuais; no entanto, ainda permanecem dúvidas e contradições quando o assunto é o estudo da gramática. Muitos professores continuam a enfatizar a metalinguagem, tentando levar os alunos a dominar conceitos que pouco os ajudarão no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Este artigo defenderá, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), que só uma proposta que associe “reflexão” e “uso” poderá efetivamente melhorar o desempenho linguístico dos alunos. Nessa perspectiva, mostrará que, através das atividades da “análise linguística” (AL), o professor poderá levar os alunos a

1. IFRJ/Doutora em Letras Vernáculas.

compreender os aspectos sistemáticos da língua e a utilizar consciente e eficientemente os recursos da língua.

Abordagens no ensino de língua portuguesa

Especialistas e professores concordam que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa deva ser o de ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros textuais nas diversas situações de interação sócio-comunicativa. Com isso, as atividades de leitura e de produção textual têm ocupado cada vez mais espaço nas aulas de português. Embora muitos professores ainda não tenham, na prática, conseguido privilegiar essas atividades, ninguém pode discordar de que estas são essenciais no ensino de língua materna.

Por outro lado, em relação à gramática, permanecem algumas divergências. Alguns professores ainda defendem o seu ensino sistemático; outros, o abandono deste, principalmente nas séries iniciais; uns procuram dar-lhe uma perspectiva “textual”, mas acabam utilizando o texto apenas como “pretexto” para uma análise metalinguística. Cresce, no entanto, o número de professores que, conscientes de que o estudo da gramática deva habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos linguísticos, têm procurado adotar uma abordagem mais produtiva (TEIXEIRA e SANTOS, 2005).

Essas diferentes posições relacionam-se com as abordagens de ensino, a saber (TRAVAGLIA, 1996):

(a) Prescritivo - visa levar o aluno a substituir seus padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros tidos como corretos/aceitáveis.

(b) Descritivo - objetiva mostrar a estrutura e o funcionamento de uma língua, sua forma e função.

(c) Produtivo - procura desenvolver as habilidades linguísticas. Aumenta o conhecimento do aluno sobre os usos dos recursos da sua língua.

A abordagem (a) leva à ênfase no ensino da gramática normativa, da variedade culta da língua, eleita como “padrão”, ou seja, a melhor forma de falar e de escrever. É certo que cabe à escola ensinar esse padrão, mas sem desconsiderar as outras variedades linguísticas, uma vez que estas são comuns no cotidiano dos alunos.

A abordagem (b) está materializada no ensino de gramática descritiva, consubstanciada em uma metalinguagem própria, compondo um conhecimento teórico sobre a língua.

Possenti lembra que o domínio efetivo da língua dispensa o conhecimento da linguagem técnica; no entanto, esse autor destaca que o ensino descritivo também tem seu lugar, desde que o professor compreenda o papel da gramática no ensino de língua materna:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades

(discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática - eu disse *mais importante*, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos ...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas (POSSENTI, 1999, p.55-56).

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental deixam claro que perspectiva deve ser adotada quanto à metalinguagem:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (PCN, 1998a, p.60).

Sendo assim, não se está defendendo a exclusão da descrição gramatical nas aulas de língua portuguesa, mas estabelecendo um parâmetro mais adequado para sua abordagem. Travaglia apresenta uma posição bastante coerente com a realidade, mostrando que o ensino descritivo ajuda o aluno a pensar a adquirir conhecimentos sobre a língua:

Nossa sugestão é que o ensino teórico, que muito comumente predomina nas aulas de Português, deve ceder espaço para os outros tipos de atividade, ocupando um mínimo do tempo disponível. Quando se trabalha com o ensino teórico, sugerimos que ele deve ter objetivos, tais como: a) facilitar, no ensino, a referência a elementos da língua, mas não deve ser cobrado dos alunos, sobretudo no Ensino Fundamental e em especial em suas séries iniciais (1^ª a 4^ª); portanto, ser um instrumento de mediação e não um fim em si; b) ser objeto de uma cultura científica necessária na vida moderna; c) ser usado como um instrumento para ensinar a pensar (objetivo geral da educação e não um objetivo de ensino de língua) (TRAVAGLIA, 2003, p.60).

Luft, há duas décadas, já denunciava as “consequências malélicas do ensino gramaticalista” (LUFT, 1992, p.47): sobrecarga de inutilidades (ênfase em normas fora da realidade e pormenores teóricos supérfluos) e, paradoxalmente, baixo índice de aproveitamento dos alunos, uma vez que não assimilam a teoria gramatical apesar de estudá-la durante anos; falta de tempo para atividades (práticas) de uso da língua; convicção dos alunos de que o português é uma língua difícil (eles associam “saber português” com conhecer teoria e regras da norma culta) e insegurança quanto à utilização da língua materna. O autor, partindo de uma análise crítica do ensino tradicional de gramática (descritivo e normativo), destaca que “o aluno precisa aprender a ler e a escrever, ter contato constante com bons textos, e descobrir [...] as riquezas expressivas do seu idioma” (p.99).

Perini (1997), por sua vez, aponta, com muita pertinência, os principais problemas

no ensino de gramática: objetivos mal colocados, metodologia inadequada e falta de organização lógica da matéria. Se, com relação a esse último ponto, o professor não pode fazer muito, já que a tarefa de atualizar e organizar a gramática caberia a linguistas e gramáticos, no que se refere aos dois primeiros, será ele essencial para a adoção de uma prática mais adequada.

Por fim, a abordagem (c) representa um ensino mais eficiente, pois, sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos pré-existentes, desenvolve as habilidades linguísticas do aluno, incluindo o domínio da norma culta e o da modalidade escrita. É a concepção mais adequada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa/discursiva do educando.

O professor poderá adotar os três tipos de abordagem, priorizando, obviamente, a produtiva. No entanto, infelizmente, na prática, as duas outras, principalmente a segunda, têm ainda sido mais enfatizadas nas aulas de língua materna (OLIVEIRA, 2010).

Abordagens no ensino de gramática

Tendo em vista as diferentes abordagens de ensino, Travaglia (1996) afirma que, ao ensinar gramática, o professor poderá trabalhar com quatro formas de focalizá-la, a saber:

- a) gramática teórica
- b) gramática normativa
- c) gramática reflexiva
- d) gramática de uso

Essas formas não precisam acontecer separadamente: para abordar um dado tópico, pode-se utilizar, ao mesmo tempo, mais de um tipo. No entanto, como dito anteriormente, deve-se ocupar o mínimo possível das aulas com (a) e (b).

- a) Gramática teórica

Nas atividades de gramática teórica, trabalha-se a nomenclatura própria da gramática descritiva. Ensinam-se classificações de elementos linguísticos e suas regras de funcionamento. O texto é usado, normalmente, apenas como “pretexto” para se extraírem dele os elementos analisados.

- b) Gramática normativa

Nas atividades de gramática normativa, valoriza-se a norma culta escrita em detrimento das demais variedades da língua. Os fatos linguísticos em desacordo com essa norma são considerados “erros” e devem ser evitados e corrigidos.

- c) Gramática de uso

Em uma atividade de gramática de uso, o aluno é levado a utilizar recursos e regras da língua nas diferentes variedades linguísticas, inclusive a culta. São realizadas atividades de produção e de compreensão textual, exercícios estruturais (ex: transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, junção de frases através de elementos conectivos, ampliação de frases, etc.), de vocabulário (ex: processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos,

homônimos, hiperônimos, hipônimos etc.), de variedades linguísticas.

d) Gramática reflexiva

As atividades de gramática reflexiva privilegiam os efeitos de sentido dos elementos/fatos linguísticos. O aluno é levado a entender e explicar as escolhas do falante/ produtor do texto. Não se enfatiza a metalinguagem, mas esta pode ser utilizada. Essa abordagem identifica-se com a “análise linguística” proposta nos PCN de Língua Portuguesa (1988a.)

Análise linguística

Os PCN de Língua Portuguesa de Ensino Médio (2000) afirmam, sem maiores detalhes, que toda análise gramatical deve considerar o texto como base. Já os de Ensino Fundamental (1998a), de forma mais detalhada, preconizam um ensino de língua portuguesa pautado no “uso” (Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos) e na “reflexão” sobre a língua e a linguagem (Prática de análise linguística). Com relação a essa última, sugerem o trabalho com os seguintes aspectos linguísticos no 3º e 4º ciclos: variação linguística (modalidades, variedades, registros); organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos (PCN, 1998a, p.36).

Ainda segundo o mesmo documento, com a prática de AL, espera-se que o aluno atinja os seguintes objetivos básicos:

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
apropriar-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (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, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (PCN 1998a, p.52).

O termo “análise linguística” foi usado pela primeira vez por GERALDI (1997 [1984]), em especial, para os estudos gramaticais feitos a partir dos textos dos alunos, objetivando a reescrita. Quanto a esses estudos, alerta que

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997, p.74).

O autor não exclui a possibilidade de se organizar atividades paralelas sobre aspectos sistemáticos da língua. Em nota, explica que a AL “inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 1997, p.74). Atualmente, é mais difundido a AL com base em textos que circulam na sociedade.

Mendonça, refletindo sobre a prática de AL no Ensino Médio, define bem essa proposta: “O termo análise linguística (...) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2009, p.205).

A análise linguística se diferencia, em diversos aspectos, do ensino tradicional de gramática, conforme mostra o quadro abaixo (MENDONÇA, 2009, p, 207):

QUADRO 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutural inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.

Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
---	---

Com base nesse quadro, podem ser destacadas algumas características essenciais da análise linguística, a saber:

integração da AL com a leitura e a produção de texto;
trabalho de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos a partir da análise de casos particulares identificados em textos;
ênfase nos efeitos de sentidos associados aos gêneros textuais;
associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição).

Obviamente os conteúdos das atividades de AL deverão levar em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos e os objetivos de cada nível escolar. A necessidade de estar associada ao trabalho com a leitura e a produção de texto faz com que este se organize em torno de uma progressão didática também dos gêneros textuais.

Os PCN de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental podem ajudar nas escolhas, pois propõem conteúdos para cada ciclo. Como exemplo, seguem abaixo algumas das sugestões dos tipos de atividades a ser realizadas no 3º e 4º ciclos (p.59-63). Serão adaptadas aqui apenas algumas daquelas ligadas diretamente à descrição gramatical.

Reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).

Observação dos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação da língua se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:

* sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;

* sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo condicional, predominância do modo indicativo etc.);

* emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;

* casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;

* predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.

Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por

meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:

* em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);

* no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);

* no significado prototípico dessas classes.

Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.

Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica.

Outros tipos de atividades associando a AL ao uso da língua (leitura e produção textual, especificamente) são também sugeridos. Seria interessante que os professores de língua portuguesa conhecessem essas propostas, que certamente lhes ajudariam a estruturar um planejamento mais produtivo de suas aulas.

A título de exemplo, seguem abaixo propostas de atividades de AL sobre usos de tempos e modos verbais; um tema, normalmente, considerado complexo por alunos e professores.

O cão e o pedaço de carne

Vinha um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olhou para dentro da água e viu, lá no fundo, um outro cão com um pedaço de carne maior que o seu. Julgando-se muito esperto, largou a carne que trazia e foi agarrar outra que avistara. Mergulhou, procurou, procurou e nada. O tolo acabou ficando sem a carne que levava e sem a outra, que era apenas o reflexo da sua própria imagem.

(Disponível em: http://www.anossaescola.com/cr/testes/fabulas_esopo.htm. Acesso em: 14 mar. 2011).

O texto lido é uma **Fábula**, uma narrativa ficcional em que animais ganham características humanas e que contém um moral claramente deduzido no final. Como narrativa, envolve uma sequência de ações que se desenrolam com o passar do tempo. Sobre as ações relatadas na fábula anterior, reflita com base nas questões abaixo.

Questões:

- (a) Observe as formas verbais sublinhadas no texto. Elas indicam fatos concluídos ou em processo? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito perfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos concluídos no passado.

- (b) Analise, agora, as formas verbais “vinha” e “levava”. Elas indicam fatos em processo ou concluídos? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito imperfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos em processo no passado.

- (c) Considere, agora, a forma “avistara”. A que momento se remete: anterior, posterior ou concomitante ao fato expresso em “foi”? Justifique, então, o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

Resposta: Remete a um momento anterior ao fato expresso em “foi”. O pretérito mais que perfeito é utilizado para indicar algo que aconteceu antes de outro fato também passado (“passado do passado”).

- (d) Que forma composta poderia substituir “avistara”? Qual das duas é mais utilizada no português do Brasil atualmente?

Resposta: “*tinha avistado*”. Essa forma é mais comum no Brasil atualmente.

- (e) Sabendo-se que o texto é uma fábula. Conclua: Qual o tempo verbal predominante nesse gênero textual?

Resposta: Na fábula, o tempo verbal predominante é o pretérito perfeito.

Como foi dito, a fábula é uma narração. Será que todo texto desse tipo tem que ser produzido com tempos verbais do pretérito? Para chegar a uma conclusão sobre isso, faça o que se pede abaixo.

Questões:

- (f) Reescreva a primeira frase do texto “O cão e o pedaço de carne”, modificando o tempo das formas verbais para o presente. Comece com “Vem um cão ...”

Resposta: Vem um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olha para dentro da água e vê, lá no fundo, um outro cão com um pedaço de carne maior que o seu.

- (g) Na resposta da questão anterior, você usou o que os gramáticos chamam de “presente histórico”; ou seja, o presente do indicativo para descrever fatos no passado. Pesquise esse emprego do presente e explique o seu efeito. Observe que é comum em manchetes de jornais.

Comentário:

Nessas atividades, além da associação do tópico gramatical ao gênero textual exemplificado, procurou-se introduzir os conceitos relativos ao uso dos tempos verbais através de uma abordagem reflexiva, indutiva, partindo-se dos fatos linguísticos para a formulação

da teoria. O objetivo é tornar o aluno consciente do emprego das formas linguísticas não só para compreender textos, mas também para produzi-los.

Conclusão

Os estudos sobre a operacionalização da análise linguística nos diferentes níveis escolares ainda são poucos. Por isso, em verdade, ainda não é possível propor efetivamente uma organização curricular abrangente que norteie o trabalho com AL. Portanto, é preciso aceitar, neste momento, uma abordagem que siga critérios estruturais tradicionais ao lado de critérios discursivos. No entanto, é preciso lembrar que, como afirma Nóbrega, “Tentar produzir uma descrição mais afinada com os usos efetivos da linguagem exige uma perspectiva teórica orientada mais por critérios pragmáticos e semânticos do que pelos critérios morfológicos e sintáticos das abordagens tradicionais” (2000, p. 80).

Os materiais didáticos estão iniciando o caminho de adequação à nova proposta, e os professores precisam ser orientados em como utilizá-la. Muitos permanecem na proposta tradicional por se sentirem seguros com esta, mesmo reconhecendo suas falhas. Como afirma Mendonça, “A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça” (2006, p.225).

O importante agora é que, mesmo em “pequenas doses”, pouco a pouco, a AL seja integrada ao ensino de língua portuguesa. Junto ao trabalho constante com a leitura e a produção textual, espera-se que a escola consiga, efetivamente, desenvolver a competência comunicativa/discursiva dos seus alunos. Não se pode aceitar que, apesar do avanço das pesquisas sobre a língua e seu ensino e dos esforços de muitos professores, os resultados obtidos junto aos educandos, o seu desenvolvimento pleno em termos linguísticos, sejam ainda tão insatisfatórios.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 2ed. São Paulo: Ática, 1993.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos. (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

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

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, JoãoWanderley. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.32-38.

TEIXEIRA, Claudia de Souza.; SANTOS, Leonor Werneck dos. Ensino de gramática: abordagens, problemas e propostas. **Livro dos minicursos do IX CNLF**. Cadernos do CNLF, v. IX, n. 5. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. p. 97-106. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/09.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

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

