

**GRAMÁTICA:
(RE)CONSTRUÇÃO DE
CONCEITOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS NOS
LIVROS DIDÁTICOS**

PERFEITO, Alba Maria¹
COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição²

¹ Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

² Professora Ms. do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel.

RESUMO: O ensino da gramática, na última década, vem sendo amplamente discutido por pesquisadores da linguagem que preocupam-se com os resultados negativos que tal ensino vem revelando. Tendo em vista essa preocupação, o que nos propomos, nesse artigo, é refletir sobre o trabalho gramatical docente do ensino fundamental e suas relações com a leitura e a escrita no que tange às concepções de linguagem e de gramática adotadas. Para isso, pretendemos discutir os procedimentos didáticos adotados por professores do ensino fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades relacionadas à escrita e ao ensino da gramática e o processo de interação na relação professor/aluno. Além disso, analisar até que ponto o livro didático interfere no encaminhamento dado pelo professor ao ensino da gramática. A nossa proposta é, na realidade, discutir a postura adotada para o ensino da gramática na escola diante das pesquisas e teorias vigentes sobre o ensino da língua materna e de que forma essa atitude está interferindo no ensino/aprendizagem do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática, Livro Didático, Texto

ABSTRACT: In the last decade the grammar teaching have been broadly discussed by language researches who are concerned about the negative results such teaching have been revealing. Having this concernment in mind, what we propose in this paper is to make a reflection about the teacher grammatical work in the elementary school and its relation with reading and writing, in the aspects related to the language and grammar conceptions adopted. For this, we intend to discuss the didactic procedures adopted by teachers of this teaching level, about the development of the writing activities and the teaching of grammar, and the teacher/student interaction process. Moreover, we intend to analyze in what extension the textbook interferes in the approach used by the teacher to the grammar teaching. Our proposition is to discuss the view adopted to the grammar teaching in the school in relation to the current researches and theories about the first language (LI) teaching, and in what ways this view is interfering in the student teaching/learning process.

KEY WORDS: Grammar, Textbook, Text

INTRODUÇÃO

Embora nas últimas duas décadas a Lingüística, principalmente, tenha propagado novas orientações teórico-metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa e, mesmo com todo o movimento de renovação das práticas escolares, o ensino da língua materna, mais precisamente da gramática, ainda continua sendo alvo de muitas críticas.

Estudos e pesquisas divulgados recentemente (cf. Moura Neves, 2002; Nóbrega, 2002; Azeredo, 2002; Bräkling, 2003; Santos e Benfica, 2003; Guimarães, 2003; Dutra, 2004) têm demonstrado que o ensino da gramática provoca, ainda, sérias indagações e estimula (re)formulações de (novas) propostas que objetivam apresentar métodos mais eficazes de como ensiná-la.

No outro extremo das pesquisas, estão a sala de aula, os alunos, o professor e seu companheiro inseparável: o livro didático (LD). Este, ocupando, na maioria dos casos, grande espaço nas aulas de língua materna como aquele que orienta, ensina, mostra e propõe inovações. Nele trabalhada, a gramática é revisitada conforme suas pretensões e comandada de acordo com sua perspectiva de ensino. Para o professor, funciona como elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem, delineando caminhos, traçando estratégias e definindo prioridades.

Devido à sua forte presença na sala de aula, a partir de 1996, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), cria uma comissão responsável para, conforme nos relata Batista (2003: 27), “avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação às suas características, funções e qualidades”.

Aos pesquisadores, por sua vez, insistem as indagações: que intimidade há entre professor, gramática, LD e ensino? De que forma esses elementos transitam e influenciam na atividade didático-pedagógica do professor? Qual o (novo) enfoque dado pelo LD ao ensino da gramática e de que maneira o professor assimila essas (re)formulações?

Para respondê-las satisfatoriamente, acreditamos que somente sob o enfoque da Linguística Aplicada, pois esta tem, no objeto de investigação, as práticas de linguagem focalizadas. E, nesse caso, a sala de aula é, conforme ressalta Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 134), um espaço de excelência para a investigação, principalmente em se tratando de pesquisa voltada para o ensino da língua materna, pois é na sala de aula que se revelam as condições de ensino e aprendizagem. “O que a pesquisa em sala de aula pretende é exatamente dar conta dessa construção ao investigar (...) os processos

interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende”.

Concordando com esses autores, reiteramos suas palavras de que é tempo da Universidade aprender com a escola (Moita Lopes, 1996), trocando conhecimentos para retomar uma formação contínua dos professores, voltada para a reflexão crítica do ensino da língua, que privilegie, conforme salienta Travaglia (2003), o desenvolvimento lingüístico do aluno, adequado a cada situação de interação comunicativa. Consideramos, portanto, assim como Kleiman (2001: 16), “que a realidade do ensino e aprendizagem da sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisas interpretativas e qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da sala de aula”.

Diante disso, nos propomos a refletir sobre o ensino da gramática na sala de aula a partir de situações práticas apresentadas pelo LD, na perspectiva de confrontá-lo com o tratamento dado pelo professor ao conteúdo gramatical.

OS CAMINHOS DA (RE)DEFINIÇÃO DA GRAMÁTICA

Dutra (2004) conta que a gramática (livro que contém regras de como falar e escrever corretamente) teve origem na Espanha em 18 de agosto de 1492, quando surge no mundo ocidental a primeira gramática normativa. Produzida por Elio Antonio de Negrija, a *Gramática Castelhana* impunha normas de uma língua-padrão que, da mesma forma que, na época, não havia salvação fora da igreja, depois da gramática não haveria mais leitura, escrita ou fala fora do sistema educacional regulado por aquela língua.

Conforme Dutra (2004: 18):

A gramática como a conhecemos hoje foi, portanto, criada como um instrumento político de controle, sem o qual não seria possível uma unificação satisfatória da região ibérica. (...) até hoje nossas gramáticas normativas refletem essa mesma orientação política do final da Idade Média. A ligação entre estudo de gramática e brio cívico, educação e boas maneiras continua sendo enfatizada, conforme pode ser atestado nos prefácios ou introduções que nossos gramáticos fazem de seus próprios compêndios.

Assim, essa gramática do “bem falar e bem escrever” cristaliza-se no ensino da língua materna por meio de regras e normas ditadas pelos livros didáticos que, segundo seus ensinamentos, propaga preconceitos lingüísticos profundamente arraigados na cultura do país, que nega a vivacidade, a dinamicidade e a criatividade da língua viva, infelizmente considerada “cheia de erros” pela norma-padrão tradicional.

No entanto, percebemos que esse conceito de gramática, depois de muito tempo, está sendo reformulado. Para Moura Neves (2002), por exemplo, gramática é aquela que propicia e conduz o falante à reflexão sobre o funcionamento da linguagem, desde seus mecanismos lingüísticos até os resultados de sentido. Sob essa perspectiva, estudar gramática é, exatamente, estudar o exercício da linguagem, o uso da língua tanto na sua forma escrita quanto oral. Mais importante que identificar sujeito e objeto direto das orações, reconhecer substantivos ou adjetivos, ensinar gramática é conduzir o aluno à reflexão de como usar a língua – as escolhas e arranjos lingüísticos – para obter os resultados de sentido desejados naquela determinada condição de produção.

Nóbrega (2002: 76), ao apresentar sua tese de como ensinar gramática, “considera a ortografia como porta de entrada para os estudos gramaticais, procurando interpretar o desvio das normas como lugar privilegiado para a descrição de fatos da língua, identificando as diferenças entre língua falada e escrita e discutindo os fenômenos de variação lingüística”. Assim, para esse autor, a gramática se define pelo estudo da linguagem em funcionamento, seja esta oral ou escrita.

Já para o funcionalismo, conforme nos relata Cunha (2001: 60-1) “a gramática é vista como um conjunto de convenções resultantes de pressões de natureza distintas, em que se sobressaem as pressões de uso. Sob essa perspectiva, as regras da gramática são entendidas como predominantemente não-arbitrárias, ou seja, motivadas ou icônicas”. Nesse sentido, a idéia central é de que a língua é usada sobretudo para satisfazer necessidades comunicativas e, sendo assim, explicar a gramática é explicar a forma da língua através do uso que se faz dela.

Afinal, para definir o que é gramática ou para explicar como ensinar gramática, desponha, hoje, no campo científico da linguagem, aquilo a que Chauí (1997: 07) chama de “discurso competente”. Bagno (2001: 11-2) assim o critica: “não bastasse essa tradicional recusa de nós mesmos (...) surge, agora, com todo espalhafato das tecnologias de ponta, uma nova onda prescritiva, um novo policiamento gramatiquero, empreendidos por aqueles que resolvi chamar aqui de *comandos paragramaticais*”.

O discurso competente definido pela autora e contrargumentado por Bagno é aquele chamado de discurso autorizado, produzido por interlocutores previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir em determinado lugar e circunstância. São os chamados discursos científicos, didáticos e pedagógicos que, muitas vezes, por apoiarem-se em bases falsas, preconceitos e mitos, divulgam inverdades que, por sua vez, interferem diretamente, entre outros aspectos, no trabalho com a língua.

Dentre esses discursos, podemos citar, não genericamente, o do livro didático, o qual nos propomos a discutir.

LIVRO DIDÁTICO E ENSINO: PROPOSTAS DE TRABALHOS GRAMÁTICAIS

É de conhecimento quase geral que os resultados apresentados pelo Pisa/2000, e comentado por Rojo e Batista (2003), configuraram problemas ao ensino no Brasil, principalmente em relação à leitura, colocando-o entre os piores resultados dentre os 32 países pesquisados, ou seja, 65% de nossos jovens de 15 anos mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas num texto.

Porém, sabemos que para apropriar-se das capacidades de leitura e interpretação, o aluno, dentre outros saberes escolares, deve passar por um conjunto de exercícios de linguagem que vai desde o grafismo à composição e à gramática. O ensino de uma língua escrita, codificada, fixada, normalizada, somente foi possível, até hoje, por meio de trabalho escritural sobre as práticas de linguagem operada por gramáticos e professo-

res. Instala-se, a partir desse processo de reconhecimento dos símbolos institucionalizados, uma nova relação com a linguagem, determinada pelo aprender a falar e escrever segundo as regras, o que garantirá ao indivíduo, uma vez possuidor desse domínio da língua, uma posição de poder.

Isso justifica, segundo Rojo e Batista (2003: 16), o fato de que “o ensino da gramática é o que os autores dos livros mais fazem”, ou seja, se a sociedade prima pela valorização da língua-padrão, então cabe aos autores dos LDs propiciarem atividades gramaticais que “garantam” ao aluno essa soberania lingüística.

No entanto, questionamos: qual a qualidade que esse ensino gramatical apresenta nos LDs? Em que estão pautando esses autores ao propor um ensino basicamente gramaticalista?

Bräkling (2003) e Rojo e Batista (2003) afirmam que quase sempre as atividades gramaticais são apresentadas dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva, o que não tem contribuído, seguramente, com as práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos. Ou seja, a maioria das atividades não privilegia a reflexão sobre o uso da língua, não prioriza com conteúdos a variação lingüística, não orienta os trabalhos com o conteúdo para a reflexão, não explora conhecimentos pragmáticos/discursivos ou textuais.

Bräkling (2003: 221), ao refletir sobre a competência lingüística do aluno, ressalta ainda que:

Os alunos aprendem por meio de atividades que prevêem, sobretudo, a memorização, (...) de conteúdos gramaticais (fono-ortográficos, morfológicos, sintáticos e semânticos) e a exploração de atividades metalingüísticas; é um aluno, portanto, que não precisa refletir sobre a língua e a linguagem, já que sua competência implícita descarta essa necessidade.

Trabalhada dessa forma, a gramática não oferece subsídios para ampliar a capacidade de leitura do aluno, uma vez que não propõe a análise dos recursos lingüísticos utilizados pelo autor no processo de construção dos textos. Sendo assim, não contribui, de maneira efetiva, para a atividade de produção textual, pois não passa a orientação de que esses mesmos mecanismos lingüísticos trabalhados

poderiam ser utilizados pelo aluno na construção de seu próprio texto. Trata-se, portanto, de uma gramática descontextualizada, desvinculada de qualquer situação discursiva, uma vez que o que ocorre, na maioria dos livros didáticos, é a polarização do estudo da frase e da palavra.

No entanto, conforme Guimarães (2003: 154), começa a surgir, mesmo que timidamente,

(...) as primeiras tentativas de se construir uma ponte que dê conta do abismo intransponível que vem existindo entre o estudo do texto e o estudo da gramática. Essas tentativas acontecem a partir do estudo dos processos coesivos, que, manifestando-se pela presença de formas lingüísticas, funcionam no âmbito textual sinalizando a inter-relação entre elementos do texto.

Mas, em nome dessa formulação de uma “gramática textual”, o texto vem sendo usado, na maioria das vezes, como pretexto para ensinar gramática. É o que nos comprova esse exemplo que ilustramos abaixo, retirado de um livro didático de 4ª série:

3. Determine qual circunstância os advérbios ou expressões adverbiais indicam nas falas destacadas dos quadinhos da Mafalda:

- *Esse deve ser o tal indicador de desemprego de que tanto se fala!*





- Por acaso existe alguma coisa capaz de superar o poder de um dedo *assim*?



Como podemos observar, apesar de ter sido apresentado o texto para o aluno, as atividades propostas resumem-se apenas em classificar gramaticalmente determinado elemento do texto, do que necessariamente levar o aluno a refletir sobre o uso do mesmo na situação discursiva apresentada. Para que isso realmente se efetivasse, entendemos que seria necessário, nesse caso, que o autor possibilitasse a reflexão sobre os motivos que teriam levado o autor do texto àquela determinada escolha lexical e não outra, e o que isso teria acarretado no processo de significação.

Guimarães (2003) acredita que, para dar à gramática a sua verdadeira dimensão, é preciso substituir os quadros teóricos que serviram à tradição gramatical e, em seu lugar, construir uma nova mediação entre a teoria lingüística e a prática pedagógica. Para que isso se efetive, é necessário proporcionar aos alunos, atividades que lhes permitam refletir sobre o uso da língua, sobre a importância dos elementos lingüísticos na constituição do significado do texto.

Na tentativa de exemplificarmos essa proposta teórica, ousamos apresentar uma atividade lingüística por nós elaborada que, segundo os aspectos acima destacados, permite ao aluno, por meio do reconhecimento da função que determinado elemento gramatical exerce no texto, interpretá-lo satisfatoriamente. Vejamos:

Leia este outro texto representado pela Tira abaixo:



a) Qual a diferença de significado entre as seguintes expressões:

“Está DE CAMA”:

“Está NA CAMA”:

b) Quais as palavras que provocam essa diferença? A que classe gramatical elas pertencem?

Para uma 4ª série, por exemplo, o que importa não é classificar gramaticalmente a palavra (isso é secundário). O que importa sim, é que a criança perceba a diferença de significados provocada pelo uso, nesse caso, de duas palavras (de, na), pois é necessário que o aluno entenda, desde as séries iniciais e de maneira gradativa, que o texto, como uma manifestação verbal, é constituído de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelo falante, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão do conteúdo semântico, mas também de seu conteúdo lingüístico, isto é, dos elementos gramaticais empregados para se atingir o objetivo pretendido.

O texto é, então, o resultado de encadeamentos coesivos que se organizam para tecer as idéias pretendidas pelo autor. Conhecer, portanto, esses encadeamentos e ser capaz de empregá-los coerentemente faz parte da competência lingüística do falante. E para isso, a proposta, hoje, é de um ensino da gramática que contemple os elementos lingüísticos não apenas de forma isolada, descontextualizada, mas sim, inseridos numa situação discursiva, seja ela oral ou escrita.

E o LD, diante dessa teoria preconizada pelos pesquisadores da linguagem, apresenta-se sob um discurso que se ampara numa proposta de ensino que objetiva, conforme salienta Marinho, Moraes e Branco (2001) refletir sobre a Língua Portuguesa e explorar aspectos gramaticais por meio de questões de investigação dos vários aspectos lingüísticos do texto; ou, como afirmam Miranda, Lopes e Rodrigues (2001) quando postulam que no livro didático pontuam a observação/identificação dos recursos lingüísticos característicos de cada gênero discursivo; ou ainda Soares (1999) que, ao traba-

lhar com a gramática, intitula-a de “Reflexão sobre a Língua”, por apresentá-la como uma proposta de observação e análise da língua em uso, visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema lingüístico, as variedades da língua portuguesa, os diferentes registros, selecionando aqueles conhecimentos considerados relevantes para as práticas de produção de textos. Assim, o objetivo do ensino da gramática é no sentido de preparar o aluno para reconhecer os fatores fundamentais da textualidade e as marcas lingüísticas que a estabelecem.

No entanto, o que percebemos, inicialmente, é que a gramática, embora apresentada sob outro discurso – *Reflexão sobre a Língua* (SOARES, 1999); *Refletindo sobre a nossa Língua* (MIRANDA, LOPES e RODRIGUES, 2001); *Descobertas sobre a Língua* (MARINHO, MORAES e BRANCO, 2001) *Sistematizando* (FRASCOLLA, FÉR e PAES, 200?...) – ainda se ampara, na maioria das vezes, numa visão prescritiva da língua, utilizando-se do texto apenas como mero pretexto para a fixação de regras gramaticais.

Nesse sentido, recorreremos a Geraldi (1996: 129) que assinala o tanto que a visão prescritiva da língua ainda está impregnada na escola e pela sociedade:

Na escola (...) há uma arraigada tradição de ensino dos chamados conteúdos gramaticais, já que caberia à escola, supostamente, sistematizar o conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua, propondo essa sistematização como um suporte necessário a um melhor desempenho lingüístico dos estudantes.

Para Coracini (1999), os LDs procuram, por meio de sondagem feita junto a alunos e professores, detectarem o que mais agrada e, portanto, o que mais vende. Nesse sentido, é evidente que essa atitude parte daquilo que a escola perpetua como a melhor forma de ensinar e aprender. “Dessa maneira, as editoras e autores de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar, nas ‘novas’ teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim...” (p.21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos, após refletir teoricamente sobre o tema e analisar as situações vivenciadas por nossas atividades práticas, é que os professores de LP, diante do livro didático, assumem uma das duas posturas: ou adotam o LD em uso constante e fiel, uma vez que o tem como um apoio necessário, senão exclusivo. Para estes, portanto, o LD funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, lugar onde o saber está contido. Conforme Coracini (1999: 23), "... autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber". Ou não adotam o livro, uma vez que preferem preparar suas próprias aulas com textos e atividades variadas. Porém, também nestes casos, a organização dessas atividades, os princípios que as norteiam, na maioria das vezes se amparam nos conceitos do LD já incorporados pelos professores. E, por isso, correm o risco de, ao construírem sem próprio material pedagógico, deformarem a prática ainda mais.

Nessa intermediação, portanto, com o LD, tendem a trabalhar todos os conteúdos gramaticais por ele ou pelo programa de ensino proposto. Mais importante do que o trabalho com a produção escrita do texto é escrever bem e escrever em conformidade com as regras gramaticais.

Sendo assim, parece-nos que o que prevalece, nas escolas, ainda hoje, em se tratando do trabalho com a língua, é um ensino centrado em questões puramente gramaticais, numa perspectiva normativa, voltadas para exercícios de memorização, totalmente desvinculados do texto. O trabalho com a língua é visto, portanto, como sempre se preconizou: "falar e escrever corretamente", seguindo as normas determinadas pela língua.

Mas, mesmo com esse ensino predominantemente centrado na gramática com o objetivo de "escrever bem", por que a maioria de nossos alunos continua não sabendo ler, interpretar e escrever? Por que tem tanta dificuldade em redigir, por exemplo, um texto coeso? Por que não consegue interpretar enunciados simples? A resposta para esses questionamentos suscita uma outra discussão que não nos cabe nesse momento. Porém, a sala de aula reflata e reflete aquilo que nela projetamos.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. Uma abordagem textual das categorias dos verbos. In: AZEREDO, J. C. de (org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BATISTA, A. A. G.. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2.ed. São Paulo : Loyola, 2001.

BRÄNKLING, K. L.. A gramática nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre op gânges?” In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP : Pontes, 1999.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 7.ed. São Paulo : Cortez, 1997.

CUNHA, M. A. F. da. Discurso e gramática: análise funcionalista de procedimentos discursivos. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (orgs.) *Lingüística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo : Terceira Margem, 2001.

DUTRA, R. *O falante gramático*. Introdução á prática de estudo e ensino do português. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GUIMARÃES, V. C. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, A. B.(org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARINHO, L. F.; MORAES, E. N.; BRANCO, G. *Língua Portuguesa*. 4ª série. São Paulo : Moderna, 2001.

MIRANDA, C.; LOPES, A. C.; RODRIGUES, V. L. *Língua Portuguesa*. Vivência e Construção. 4ª série. São Paulo : Ática, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas*. Campinas:: Mercado de Letras, 1996.

MOURA NEVES, M. H. de. Gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de (org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

NOBREGA, M. J. Perspectiva para o trabalho com análise lingüística na escola. In: AZEREDO, José Carlos de (org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, A. C. I.; BENFICA, M. F. de M. B. Coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro 4 – Ensino Fundamental. São Paulo : Moderna, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTA LÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:
www.unioeste.br/saber