

DESCRIÇÃO DO PORTUGUÊS PARA A PRODUÇÃO DE GRAMÁTICAS CONTRASTIVAS¹

Shelton Lima de Souza (UFAC)
shelton_unb@yahoo.com.br e shelton.lima@yahoo.com.br

1. Introdução

As pesquisas em sociolinguística educacional vêm avançando no Brasil. Muitos são os centros de pesquisa brasileiros que se dedicam à interpretação dos fatos linguísticos ocorridos em sala de aula. Os diversos usuários do português, com suas características sociolinguísticas, precisam se adequar a um constante “combate” que é travado entre a gramática normativa e as diversas variações que o português do Brasil apresenta. O aluno brasileiro de classe social baixa, ao chegar à sala de aula, se depara com uma situação atípica: a língua que é estudada na escola não é a que ele, seus familiares, seus amigos usam. Essa triste realidade vai interferir no desenvolvimento de sua competência comunicativa (HYMES, 1966 e 1974), enquanto um possível usuário da norma-padrão na escrita ou de níveis mais formais de uso da língua. Além disso, alunos que usam variedades populares do português se deparam com uma situação comum nas escolas brasileiras: a norma do português ensinada, não é uma norma baseada nas diversas descrições existentes do português (v. PERINI, 1985; 2010 e CASTILHO, 2010), mas sim uma norma trazida desde o século XVI pelos portugueses (BAGNO, 1999 e 2002). Por tudo isso, a escola deixa de ser um ambiente para a promoção e desenvolvimento da

¹Comunicação apresentada na XIII Semana de Letras: ensino de línguas e as novas tecnologias da Universidade Federal do Acre – UFAC. Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa “Estudo das Línguas do/no Acre: Múltiplos Olhares” e ao projeto institucional “Práticas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior: Uma Análise Linguística”, ambos desenvolvidos na UFAC.

competência comunicativa para se tornar um espaço promovedor de pre-conceitos (BAGNO, 1999).

As pesquisas no campo da sociolinguística educacional mostram que há uma valorização ascendente da norma-padrão escrita nas atividades didáticas dos professores de português e de educação infantil, destacando-a como variante única da língua. Essa visão clássica de língua uniformiza em uma mesma perspectiva unilateral as variedades linguísticas existentes (BORTONI-RICARDO, 2004).

Essas discussões não são novas e são intensificadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental e nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) no texto de Lauria (2002). Segundo os PCN e Lauria, o ensino de língua portuguesa deve se pautar nos seguintes objetivos:

O objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (PARÂMETROS, 1998, p. 22).

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários. (LAURIA, 2002, p. 55).

A autora ainda acrescenta:

As competências e habilidades propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) permitem inferir que o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção de múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (*op. cit.*).

As citações acima mostram o interesse, até então não visto na educação brasileira, de renovar o ensino de língua portuguesa. No entanto, na prática, a pedagogia do português é, ainda, centrada em atividades dedutivas em que se privilegia a memorização de regras gramaticais e de características gerais de períodos literários portugueses e brasileiros.

Dentre as reflexões de Lauria, destacam-se dois pontos interessantes que podem ser problematizados: o ensino de português para o desenvolvimento do senso crítico e a “percepção de múltiplas possibilidades de expressão linguística”. Cabe analisar que os PCN enfatizam a promoção da criticidade entre os alunos, mas como promover reflexão sobre as várias nuances da sociedade, se crianças, jovens e adultos, se pensarmos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, são hostilizados por usarem suas características linguísticas trazidas do ambiente familiar? É possível haver um bom usuário de língua portuguesa cujo conhecimento se pauta apenas em uma variedade dessa língua? Usuários do português corroboram, muitas vezes ingenuamente, com o mito da homogeneidade do português (BAGNO, *op. cit.*, p. 15). Tendo como base esses questionamentos, esse trabalho pretende fazer uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, analisando algumas características do português brasileiro descritas por Bortoni-Ricardo (2005), propondo uma alternativa de ensino de português bidialetal (BORTONI-RICARDO *op. cit.* e SOARES 2005), pois é notório, para muitos alunos, que o português ensinado na escola se caracteriza como uma “língua” ou dialeto diferente daquele em que ele está habituado.

2. O ensino bidialetal

No primeiro semestre de 2011, o livro *Por Uma Vida Melhor* de Heloísa Ramos foi considerado inadequado por um conjunto de julgamentos por parte, principalmente, da grande mídia. Eram análises, sem fundamentação teórico-científica, que se pautavam nas seguintes indagações: Como o Ministério da Educação (MEC) permitiu a circulação de um livro didático que ensina as pessoas a falarem errado? Agora os professores de português ensinarão os alunos a falarem errado? Os alunos já não falam direito e agora que não vão falar correto mesmo. A partir de indagações que são permeadas por um discurso que tem mais de 3.000 anos de existência – o paradigma maniqueísta do certo x errado –, uma parte da sociedade brasileira se pronunciou desfavoravelmente à proposta de ensino de português do material.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A proposta pedagógica do livro parte da seguinte concepção: fala e escrita são sistemas linguísticos distintos. Ou seja, a proposta do livro didático é, logo de início, diferenciar as características pertencentes da fala das singularidades do sistema escrito do português. Assim, a autora se pronuncia:

A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do leitor para lhe explicar o que queremos dizer. (RAMOS, 2011, p. 11)

Ramos ao distinguir duas variedades linguísticas – precisamente o que se chama de variação de registro – está propondo uma metodologia de ensino que tem como base o que Bortoni-Ricardo e Soares chamam de ensino bidialetal. Para a primeira pesquisadora, a pedagogia bidialetal está em consonância com o que Erickson *apud* Bortoni-Ricardo (2005) chama de “uma pedagogia culturalmente sensível”. O objetivo da pedagogia culturalmente sensível “é criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Dessa forma, a proposta de educação bidialetal tem como pressuposto direto trabalhar variedades linguísticas mais prestigiadas, dentre elas o sistema escrito – além de não confundir essas variedades com a norma-padrão –, a partir de características de fala familiares aos alunos ou as variedades linguísticas com traços mais estigmatizados (BAGNO, 2007).

3. Gramáticas reflexivas

Perini (1985) propõe a urgência de se elaborar gramáticas pedagógicas reflexivas que substituam os postulados da gramática normativo-tradicional. O autor entende como gramática reflexiva um material de ensino de língua que leve em consideração o estudo de português a partir da análise dos fenômenos linguísticos existentes e não uma pedagogia de língua centrada no decoreba de regras para posterior reprodução *ipsis lit-*

teris do que foi decorado em exercícios repetitivos e maçantes. O autor com essa fala não propõe a substituição de uma norma por outra, mas a possibilidade de se ter materiais que desenvolvam entre os alunos a reflexão dos fenômenos da língua:

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. Todos os três pontos merecem atenção cuidadosa; só teremos uma gramática satisfatória como base para o ensino quando os três estiverem devidamente re Pensados. (PERINI, 1985, p. 1)

Quando o autor se pronuncia diante do que ele chama de “inconsistência teórica e falta de coerência interna”, ele está fazendo referência ao fato de que as gramáticas normativo-tradicionais analisam os fenômenos do português brasileiro contemporâneo a partir de um construto teórico diacrônico, usando o latim e o grego como base; “o caráter predominantemente normativo das gramáticas normativo-tradicionais” se concretiza na insistência em afirmar que se “deve falar e escrever de determinada forma”, baseando-se em modelos preexistentes e usando como exemplos sentenças da literatura não contemporânea e “o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes” é considerado por Perini uma ação antipedagógica que cria uma imagem ideal e fictícia de língua, possibilitando a criação de discursos preconceituosos em relação a variedades linguísticas estigmatizadas.

4. Gramáticas contrastivas, análise de erros e algumas características de variantes estigmatizadas do português

É comum os professores de português se depararem com as(os) seguintes reflexões/questionamentos de alunos ou de pessoas não satisfeitas com o ensino de português na escola:

- a) Professor, parece que o senhor fala outra língua.
- b) Os jornalistas do JORNAL NACIONAL estão falando grego.
- c) Português (variante padrão) é muito difícil.
- d) Nós vamos para a escola aprender português e não aprendemos nada. Saímos sem falar português direito.

Fica nítido nesses depoimentos que a norma-padrão ou variedades mais valorizadas do português, para muitos alunos de classes sociais não prestigiadas, se constituem como um problema a ser enfrentado. Considerando-se pesquisas em sociolinguística educacional e linguística aplicada, além dos depoimentos acima apresentados, este trabalho considerará que o processo de aprendizagem/aquisição da variante padrão da língua portuguesa e das diversas variantes mais prestigiadas do português se constitui de forma similar à relação existente entre uma língua materna e aprendizagem/aquisição¹ de uma língua estrangeira ou segunda língua. Portanto, esse estudo pretende propor/analisar a utilização, para o ensino de português como língua materna, de uma metodologia de ensino de português como segunda língua pautada na análise contrastiva (LADO, 1972) e na análise de erros (JAMES, 1972).

As discussões em volta de gramáticas pedagógicas reflexivas pautam-se na possibilidade de se pensar gramáticas que trabalhem com os pontos críticos² da língua ou variedade linguística que se está ensinando. Essas gramáticas são chamadas de gramáticas contrastivas. Segundo Fries apud Lado (1972, p. 13), os materiais didáticos eficazes são os baseados numa descrição científica da língua a ser aprendida – aqui, faz-se referência a uma variedade linguística mais prestigiada -, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua do aprendiz.

Para Lado (1972), um aluno que entra em contato com uma língua estrangeira achará algumas das suas propriedades muito fáceis e outras extremamente difíceis. Os elementos que forem similares a sua língua nativa serão simples para ele e os que forem diferentes serão difíceis. O professor que já tiver feito a comparação da língua estrangeira com a língua nativa dos alunos saberá melhor quais são os problemas reais da aprendizagem e poderá melhor tomar medidas para ensiná-los

Propõe-se, a partir dessa proposta de Fries e Lado baseada em uma metodologia de ensino de inglês para estrangeiros, que para vários

¹ Entende-se a aprendizagem como um processo não natural e consciente que o aprendiz tem ao estudar os componentes de uma língua. Aquisição, ao contrário, seria um desenvolvimento natural e inconsciente pelo qual um aprendiz assimila uma língua.

² Pontos críticos são dificuldades enfrentadas por aprendizes quando estão aprendendo uma língua estrangeira/segunda língua. Por exemplo, a realização dos fonemas vocálicos médios abertos /e/ e /o/ por um aprendiz de português, que tem o espanhol como língua materna, é um ponto crítico, pois o espanhol não distingue esses fonemas de seus pares médios fechados /e/ e /o/, respectivamente. Um ponto crítico para aprendizes de português falantes de inglês é diferenciar os verbos ser e estar.

alunos, principalmente os oriundos de zona rural, as variedades linguísticas ensinadas na escola são como línguas estrangeiras e, dessa forma, faz-se necessário uma ação pedagógica que conheça as particularidades dos dialetos dos alunos para ensinar os dialetos de prestígio.

4.1. Análise de erros

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de erros. Neste trabalho, o termo erro está sendo usado para se referir à interferência de elementos de um sistema – da fala, por exemplo – na aprendizagem/aquisição de constituintes de outro sistema (JAMES, 1972).

A autora citada afirma que essa metodologia de análise contrastiva e análise de erros podem ser aplicadas com igual eficiência no ensino de língua vernácula, especialmente em comunidades de fala como a brasileira, onde grandes contingentes da população não têm acesso à norma-padrão e são falantes de variedades populares estigmatizadas.

Bortoni-Ricardo (*op. cit.*) afirma ainda que quando se lida com alunos que têm acesso muito limitado à norma padrão em seu ambiente social, tem de se levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidos as características do dialeto em questão.

Por exemplo, um falante de português que faz uso do rotacismo – substituição do fone [l] por [r] em alguns grupos consonânticos como em [pɾoˈbrẽmɐ] ~ [pɾoˈbrẽmɐ], [bisiˈkrɛtɐ], [flaˈmẽɣu] etc. – quando está aprendendo a escrever, pode apresentar dificuldades quanto à assimilação do uso das variantes de prestígio [pɾoˈblẽmɐ], [bisiˈkletɐ], [flaˈmẽɣu], respectivamente, e escrever esses termos como são falados. Portanto, o uso dessas variantes prestigiadas se constitui em um ponto crítico do usuário. Se o professor conhece essa variante e, conseqüentemente a dificuldade do aluno, poderá desenvolver um exercício contrastivo para a total aprendizagem do fenômeno ensinado.

4.2. Algumas características de variantes desprestigiadas do português a partir de Bortoni-Ricardo (2005)

Bortoni-Ricardo (2005) analisa algumas características de um texto escrito espontâneo de um homem adulto mineiro, criado e alfabetizado em zona rural e que, na época da pesquisa, era radicado há quinze anos em uma cidade satélite de Brasília. Ela faz esse diagnóstico para pensar uma metodologia de ensino de português escrito a comunidades que possuam as mesmas características de fala do homem pesquisado. A autora informa que o mesmo procedimento metodológico poderia ser aplicado, com alguns ajustes, em estilos de fala mais monitorados.

Abaixo, será transcrito a fala do homem exposta por Bortoni-Ricardo (2005, p. 58). As marcações em negrito são do autor desse artigo para ficarem claras os fenômenos que, posteriormente, serão analisados:

Em 25/06/1945, dias de São João, eu, fulano de tal, *minero* estimado *graza* Deus, fui convidado para uma festa de São João na *bera* do ribeirão da *Tacuara* na casa do meu *padrim Joaquim* Francisco. Ele era pai adotivo de Joana *Gorge* da Silva. Veja *uque aconteceo*: a Joana estava noiva faltando 8 dias para casar. *U* noivo era um primo dela cujo o nome *del* era fulano de tal. Após a minha *xegada*, ela *veimi* receber com um *oliar* carioso. Recebi um aperto de mão, *acuso o meo* coração. *Comesamos a namorá*, ela *intrixerada* pelas *costa* do seu pai *comedo deli* ver, mas o *veio* era vivo; com prazo de duas horas *eli percebeo i me chamô a tenção* dela: eu *janotei* que você *mudô* o seu destino. Eu fico *munto* satisfeito *ci* você *dechar* o outro para *cazar* com *fulano* de tal. Do dia 24 para o dia 25 de junho, *ficamus* combinado para o dia 1 de julho. Assim eu lá cheguei, *viero* me *avizar* que *us homi estava revoltado*: o noivo *i* um tio e um irmão. *Dizarriei o meo* cavalo e fui *levalo* para o pasto da santa. Quando eu a porteira avistei, *estava lá us três homi*, dois *irmão* e um tio, *mi chamarão a tenção munto* bravo. Eu *dissi* pra *eli*: vamos *rezolver dento* das lei, vamos passar para a *pulícia*. *Ái elis desistiro* na hora, *atavessaro as diviza e foro* embora, *mi decharo* em *pazi*. Quero que esta estória é uma *verdadi* que eu *poso contá*. *Ci over* alguma dúvida, procura o *peessoale* do lugar. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 58)

A partir da análise desse texto, a autora assinalou alguns erros. Pode-se afirmar que Bortoni-Ricardo detectou erros que podem ser divididos em duas grandes categorias: (i) erros decorrentes por pouco conhecimento do sistema de convenções da escrita do informante e (ii) erros oriundos de interferências da fala na escrita. A autora divide a categoria (ii) nas seguintes subcategorias: erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais¹; erros decorrentes da

¹ Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 40) existem dois tipos de regras variáveis que devem ser levados em consideração ao se analisar variedades linguísticas do português: regras descontinuas e re-

interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas; erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita.

4.2.1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

- (1) “...Tacuara” (Taquara)
- (2) “...após a minha xegada” (após minha chegada)
- (3) “...comesamos a namorá” (começamos a namorar)
- (4) “caza” (casa)
- (5) “para cazar” (para casar)

4.2.2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;

Nos exemplos (6), (7) e (8), há o que Matoso Câmara Jr. (1970) chama de palavra fonológica: vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes que são grafados como um único vocábulo formal. Em linguística, o conceito de palavra é complexo, já que não há uma uniformidade teórica. Pickett (*apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p. 55) diz que “o conceito de palavra não é universalmente intuitivo. Sua identificação é afetada por fatores culturais”. Portanto, os aprendizes de português escrito se basearão em critérios gerais para delimitar as palavras que estiver escrevendo, não atendendo, muitas vezes, ao critério espacial desenvolvido pelo sistema de escrita:

- (6) uque (o que)
- (7) levalo (levá-lo)
- (8) janotei (já notei)

gras graduais. As regras descontínuas definem uma estratificação descontínua e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica. Regras graduais se definem como uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo do grau de formalidade da fala.

Em (9), há uma crase entre a vogal final de uma palavra e a vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. Dessa forma, o informante considera que se trata de duas palavras diferentes:

(9) a tenção (atenção)

Em (10) e (11), ocorre uma neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica e em (12) nasalização de uma vogal anterior por assimilação progressiva.

(10) penti (pente)

(11) tudu (tudo)

(12) cãtu (canto)

4.2.3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Os exemplos (13) e (14) apresentam uma despalatalização das consoantes palatais (lateral e nasal) e o exemplo (15) uma monotongação de ditongos crescentes:

(13) carinhoso >> cari(nasal)osu

(14) olhar >> oliar

(15) beira>> bera, outro>>otru

Três fenômenos foram descritos por Bortoni-Ricardo nos exemplos (16), (17) e (18), respectivamente: desnasalização das vogais finais, assimilação e degeminação dos grafemas n e d: nd>>n e queda do grafema r em final de formas verbais:

(16) homem>>homi

(17) mostrando>> mostranu

(18) falar>> falá

4.2.4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

Há semivocalização do lh em (19) e supressão de ditongo crescente oral em (20) e supressão de ditongo nasal no exemplo (21). Ambas supressões ocorrem em sílaba final:

(19) velho>> veio

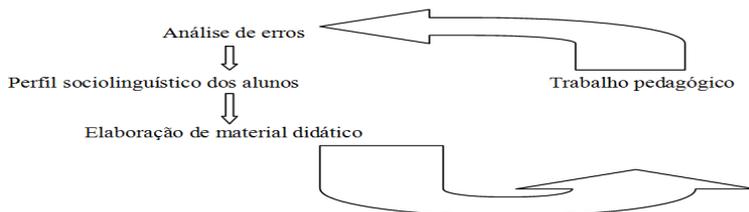
(20) veio>> vei

(21) padrinho>> padrim

5. *Considerações finais*

Concorda-se com Bortoni-Ricardo (2005) e Perini (1985) que as variedades populares do português precisam ser descritas por linguistas para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. A análise de erros proposta por James (1975) e análise contrastiva em trabalhos como o de Lado (1975), ambas propostas para o ensino de línguas estrangeiras ou como segunda língua, ajudam na tarefa de analisar as interferências dos dialetos não padrões em textos produzidos por alunos que têm o português como língua materna.

Abaixo, segue-se um esquema proposto por Corder *apud* Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 59) que sumaria as relações entre o processo de análise e diagnose de erros e as tarefas do linguista e do professor. O professor de língua portuguesa precisa entender, claramente, as diferenças existentes entre fala e escrita para melhor fundamentar seu trabalho pedagógico, haja vista a grande quantidade de interferências de características da fala no processo de aquisição da escrita.



Esse esquema resume os elementos que devem ser levados em consideração na proposta de ensino bidialetal: análise de erros dos aprendizes de variedades mais formais ou do padrão da língua; perfil sociolin-

guístico dos alunos para se entender as peculiaridades linguísticas da comunidade de fala em questão e quais são as principais dificuldades dos aprendizes diante de variedades mais prestigiadas da língua; elaboração de exercícios e atividades diversas que façam um contraste entre o que os alunos já sabem, elementos da fala, com conhecimentos linguísticos novos. Obviamente, que todo esse trabalho – pautado em análise de erros, características sociolinguísticas dos alunos e elaboração de material didático – estão em volta de um trabalho pedagógico preocupado em articular esses campos de atuação no ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

CÂMARA JR., J. Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PUGN, A. K.; LEE, V. J.; SWANN, J. (Orgs.). *Language and language use*. London: Heinemann, p. 89-104, 1966.

_____. *Foundations of sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JAMES, C. The diagnosis and analysis of errors – Some insights from linguistics. *Audio-visual Language Journal*, vol. 10, nº c1, p. 75-79, 1972.

LADO, R. *Introdução à linguística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LAURIA, M. P. P. Língua portuguesa. In.: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, p. 55, 2002.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

PERINI, M. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMOS, H. Escrever é diferente de falar. In: *Viver, aprender: educação de Jovens e Adultos – Por uma vida melhor*. Organização: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.