

**OBJETIVOS DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
AINDA TEMOS QUE PENSAR NISSO?**

Heloana Cardoso (UERJ)

heloanacardoso@yahoo.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ/UNISUAM)

tania.maria@openlink.com.br

O intuito deste trabalho é discutir quais são os objetivos do ensino de língua materna no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental conforme orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa e sob a ótica de três autores: Halliday (1974), Antunes (2003) e Travaglia (2009). A principal questão discutida é: Por que ensinar português para os falantes de língua portuguesa? As respostas dadas desde a consolidação da disciplina língua portuguesa no currículo escolar até os dias atuais, apontam reflexões sobre os métodos de ensino e as concepções de linguagem que os norteiam.

Atualmente, no Brasil, parece consenso entre os profissionais envolvidos com a educação a necessidade de um estudo sistemático de língua materna nos níveis fundamental e médio, estando, pois, legitimado pela tradição escolar, pela ciência linguística e mesmo pelo governo federal (Cf. PCN). Mas não foi sempre assim. A disciplina não constava nos currículos escolares até o século XIX, apenas as classes de alfabetização tinham acesso ao ensino de língua materna, uma vez alfabetizada, cria-se que criança não carecia mais de estudar uma língua que já falava e com a qual já conseguia escrever.

Bezerra (2007) afirma que o ensino do português como disciplina curricular surge no final do século XIX, no contexto de uma escola já estruturada. Seus objetivos de ensino, inicialmente, consistiam no aprimoramento das práticas de pedagógicas do estudo do latim, bem como na prescrição de regras gramaticais. Segundo Souza (2000), esse século representou significativas mudanças em todo modelo de ensino, já que a educação começou a ser encarada como sinônimo de progresso, modernização e modificação social. Tratava-se de uma escola nova para o homem novo, no novo sistema político que acabara de se consolidar. A partir do final do século XIX, a escola popular começou a ser implantada como “redentora da nação” e como “instrumento de modernização por excelência” (SOUZA, 2000, p. 12). Não obstante, ainda estava claramen-

te divide a hierarquização do conhecimento: ensino primário para a classe trabalhadora, ensino secundário para a elite.

Dessa maneira, ao ensino primário privilegiava-se a escolarização de saberes profissionais (ler, escrever, contar, além da educação religiosa), enquanto ao secundário reservava-se a iniciação às ciências e às letras. Conforme Souza (2000), foi somente após a reestruturação curricular, que o ensino de língua materna no currículo escolar se cristaliza, bem como o de outros saberes científicos.

Ainda segundo a autora, essa reforma foi instituída a partir de um estudo sobre a situação escolar do país feito por Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, em 1882. A partir deste estudo o escritor elaborou um parecer que abrangia desde a reestruturação espaço físico até um projeto de reforma dos princípios pedagógicos. Esse importante documento é um dos mais completos sobre a educação no Brasil e, em muitos aspectos, estruturou a escola como hoje a conhecemos.

Uma das inovações presentes foi a adesão ao *método intuitivo*, conhecido como *lições de coisas*, o qual buscava solucionar problemas referentes ao ensino, sobretudo àqueles ligados à ineficiência dos conhecimentos adquiridos na escola frente às exigências sociais.

No que tange ao ensino de língua materna, Rui Barbosa entendeu que a gramática só deveria ser ensinada a partir do 3º ano. Segundo o método de ensino adotado no parecer, o conhecimento deveria ser pautado na indução, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. O que norteava uma concepção de gramática “como um produto histórico, como a carta da evolução da língua e como ciência da observação estrita” (BARBOSA, *apud* SOUZA, 2000, p. 19).

Diante dessa nova proposta de ensino, era preciso contar com professores aderidos, entretanto, a realidade das escolas mostrava um quadro bastante diferente. Não apenas no século XIX, mas ainda, praticamente por todo século XX, o ensino dessa disciplina privilegiou predominantemente os estudos gramaticais. O que se pode concluir dessa realidade, que ainda hoje ocorre entre os mundos científico e social, é que inovações de pesquisas e aspirações legislativas não garantem a eficácia das mudanças no ensino.

Não obstante, conforme a autora, desse momento histórico, podem-se tirar duas grandes contribuições, a primeira é que as questões curriculares mobilizaram o debate político sobre a seleção cultural para o povo, o que influenciou, de maneira inquestionável, a mudança nos objetivos de ensino. E a outra diz respeito à discussão pedagógica sobre métodos de ensino, pois “no contexto da inovação educacional do século XIX, a prescrição do *que* e *como* ensinar teve um caráter instituinte à revelia das práticas e dos saberes instituídos” (p. 26).

Esse processo de transformação educacional ocorreu de maneira bastante similar nas últimas décadas século XX em relação ao ensino de língua materna. Dois fatores foram decisivos: a transposição didática das novas teorias linguísticas, e a preocupação do Estado em estabelecer diretrizes sobre a educação. A linguística do discurso trouxe saberes novamente à revelia dos saberes até então instituídos e a Constituição Cidadã firmou o projeto da escola como uma das responsáveis pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

Atualmente, as diretrizes para o ensino são sugeridas pelos PCN e o ensino de português já está consolidado como disciplina curricular. Entretanto, essa posição confortável pode ser perigosa, já que afasta as reflexões sobre como o ensino de língua materna deve ser conduzido e, conseqüentemente, a sua melhoria. Esse *que* e esse *como* devem ser constantemente questionados e, principalmente, ancorados nos estudos científicos.

1. O ensino de língua materna a partir de sua consolidação como disciplina curricular

Da sua implantação, até muito recentemente, os métodos e as finalidades do ensino da língua materna não sofreram modificações significativas. Somente no final da década de 70, com os novos estudos linguísticos, é que o pensamento acadêmico começou, de fato, a inspirar mudanças em sala de aula. Um dos importantes autores que contribuíram para isso foi o linguista inglês Halliday (1974). O autor alertou sobre a importância de frequentemente questionar métodos e finalidades de ensino. Para ele, o ponto de partida para qualquer análise desse conteúdo é (i) a compreensão da natureza da linguagem e (ii) a compreensão das características que definem a língua materna por oposição à língua estrangeira. Ele preocupou-se com o excesso de prescritivismo da escola inglesa e

apontou alguns problemas oriundos da falta de questionamentos sobre os fundamentos do ensino.

O segundo ponto, muito bem tratado no artigo, não é mais campo de discussões, à época, a crítica de Halliday residia na inserção desmedida do método prescritivo por meio de mera transposição do ensino do latim para o ensino de língua pátria. Questão essa já bem definida por estudos linguísticos posteriores e, atualmente, consenso entre os estudiosos. O que permanece muito recente é a necessidade de continuar questionando métodos e objetivos de ensino, não mais por oposição ao ensino de outras línguas, mas em relação àquilo que se pretende ensinar nas aulas de português.

Por isso, toma-se como foco apenas o primeiro ponto, qual seja, a compreensão da natureza da linguagem. Das diversas abordagens possíveis em relação às questões envolvidas com esse ponto de partida apontado por Halliday, decidiu-se discutir como a concepção da linguagem orienta os objetivos que o professor pretende com seu trabalho.

2. *Concepções de linguagem, métodos e objetivos de ensino*

Segundo Travaglia (2009) a maneira como o professor compreende a natureza fundamental da língua altera substancialmente o modo como estrutura seu trabalho em termos de ensino. Por isso é importante definir (ou revisar) quais são os objetivos de ensino de língua materna, pois é a partir da delimitação das finalidades que se torna pertinente refletir sobre os métodos.

É o que afirma Antunes (2003), para a autora,

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (grifos da autora, p. 34).

Em sala de aula, alguns aspectos da língua portuguesa serão privilegiados em detrimento de outros, dependendo do foco do professor. Subjacentes aos objetivos de ensino estão as suas concepções de linguagem. Quando o foco está na língua propriamente dita, temos uma concepção estruturalista da linguagem, na qual o sujeito é pré-determinado pelo sistema, bastando-lhe apropriar-se das normas para ser considerado

um bom aluno. Por outro lado, quando o foco é a interação, fala-se da concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os interactantes são atores sociais ativos, que de maneira dialógica se constroem e são constituídos no texto (KOCH, 2009), que pode ser oral ou escrito.

Portanto, quando define os seus objetivos de ensino, o professor reflete uma dessas concepções, assumindo, por conseguinte, as implicações decorrentes dessas escolhas. Dessas concepções de linguagem decorre a concepção de sujeito com a qual dialoga. É importante que o professor defina qual concepção irá nortear seu trabalho e essa seleção requer estudo. É bom lembrar que, independente de uma escolha, ela estará permeando as ações docentes.

Resolvida a sua concepção de linguagem, o passo seguinte é definir quais são os objetivos a que pretende alcançar, para só então escolher os métodos. Travaglia (2009) aponta quatro finalidades para o ensino, a primeira delas é o desenvolvimento da capacidade comunicativa do usuário. Essa é também a orientação dos PCN, segundo o documento, a educação comprometida com a cidadania deve criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, entendida como a capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (p. 23)”.

Para Travaglia, isso implica no desenvolvimento das competências gramatical e textual. Nesse sentido, tornar o aluno competente para usar a língua pressupõe empregar diferentes métodos para ajudá-lo a construir frases gramaticais utilizando-se dos recursos da língua, bem como capacitá-lo a produzir, modificar, qualificar, identificar e julgar textos.

As outras três finalidades são: levar o aluno a dominar a norma padrão, sobretudo a variedade escrita da língua (que está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade comunicativa); oferecer ao aluno uma informação cultural, ou seja, proporcionar o conhecimento das instituições linguística e social da língua, bem como sua forma e função; e por último, capacitar o aluno para raciocinar de maneira mais científica.

Halliday (1974) também aponta quatro objetivos de ensino, uma educacional, uma pragmática e duas internas à própria língua, são elas, respectivamente: (a) aprender algo sobre como sua língua funciona; (b) aprender a usar a língua de maneira eficiente; (c) conhecer a língua ma-

terna para auxiliar o aprendizado da língua estrangeira; (d) conhecer bem a língua materna para apreciar a literatura pátria.

Segundo o autor, relacionados com esses objetivos, tem-se três modos de ensino (ou abordagens da língua): *produtivo*, *prescritivo* e *descritivo*. O *produtivo* pressupõe o ensino de novas habilidades ao aluno; o *prescritivo* é a interferência feita a partir das habilidades existentes, procurando substituir um padrão de atividade (já adquirido) por outro. Nessa abordagem de língua inclui-se o conceito de proscrição, pois para cada “faça isto” implica um “não faça isto”. Por último, o *descritivo* pressupõe a demonstração do funcionamento da língua, esse ensino procura falar das habilidades adquiridas sem alterá-las, mas apenas mostrando como utilizá-las.

Esses três modos podem atender a diferentes propósitos. Neste ponto, retoma-se a pergunta chave deste estudo: “para que ensinamos a língua materna? (HALLIDAY, 1974, p. 260)”. A resposta da abordagem prescritiva é a seguinte, deve-se levar o aluno a substituir “seus próprios padrões de atividade linguística que não são aceitáveis por outros padrões, aceitáveis” (p. 261). Assim sendo, esse padrão implica haver uma natureza errônea, cujos fundamentos residem em um juízo institucional e não descritivo. O ensino prescritivo significa selecionar padrões fornecidos por alguns membros da comunidade linguística e usar práticas padronizadas de ensino a fim de persuadir o aluno àqueles padrões.

Segundo Travaglia (2009), o ensino prescritivo pode levar o aprendiz ao domínio da norma culta por meio da aprendizagem da variedade escrita da língua. Das finalidades apontadas por Halliday, esse método auxilia no uso da língua de maneira eficiente, pelo menos no que tange às regras gramaticais.

A resposta do ensino descritivo à pergunta é que a língua materna deve desempenhar o papel principal no ensino porque é ela que o aluno conhece melhor. Essa abordagem busca mostrar como a língua funciona a partir do conhecimento do aluno, sem interferir diretamente nos seus hábitos linguísticos. Para Halliday o ensino descritivo sugere “fazer linguística nas aulas” (p. 268), no mesmo sentido e grau que, por exemplo, ensinar o modo como o dinheiro funciona, de maneira orientada, significa ensinar economia. Trabalhos como os de Perini (2006), podem auxiliar o professor a compreender melhor a abordagem descritiva da gramática, além das atitudes linguísticas dos falantes e seus conhecimentos internalizados.

Para Travaglia (2009), esse modelo de ensino pode levar ao conhecimento da estrutura, do funcionamento, da forma e da função da língua, o que ajuda o aluno a desenvolver competências ligadas ao raciocínio científico. Quanto aos objetivos de ensino da língua descritos por Halliday, o descritivismo ajuda a aprender algo sobre como sua língua funciona o que pode auxiliar no aprendizado da língua estrangeira.

Por último, a abordagem produtiva direciona o professor a mostrar o funcionamento da língua a fim de dar ao aluno uma noção do seu próprio uso. De acordo com essa abordagem, o ensino não deve alterar padrões adquiridos, mas aumentar os recursos que o aluno possui para disponibilizar-lhe a maior escala possível de potencialidades. Travaglia (2009) afirma que o ensino produtivo é o que melhor desenvolve a competência comunicativa do aluno, pois auxilia no desenvolvimento de novas habilidades. Esse método atende a todos os objetivos definidos por Halliday.

Contudo, segundo Halliday e Travaglia, essas três abordagens de ensino não são excludentes e devem ser conciliadas dependendo do conteúdo a ser ministrado. O mais importante, é não perder o foco das finalidades de se aplicar uma ou outra abordagem, pois, é justamente a falta de reflexão que tem levado muitos professores a hipervalorizar um dos métodos em detrimento dos outros. Segundo Travaglia (2009), dos três, o que mais aparece nas escolas é o método prescritivo, o qual não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Embora essas abordagens possam ser desenvolvidas em todos os anos da escolarização, cada um dos ciclos deverão definir seus fins específicos. No segundo segmento do ensino fundamental, conforme os PCN: “[...] 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” (p. 49). Neste momento do ensino, os alunos encontram-se na adolescência, fase em que ocorrem transformações físicas e biológicas, as quais se articulam com mudanças no desenvolvimento cognitivo. Começa-se aí a ampliação de formas de raciocínio, de representação, de observação e de formação de opiniões. Nessa etapa, o aluno já é capaz de levantar hipóteses, de abstrair, de analisar e de sintetizar “na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos” (PCN, 1998, p. 46).

É quando surgem os problemas mais pontuais, ligados às novas exigências do ensino: defasagens na leitura e na escrita (quais os objetivos e métodos de desenvolvimento dessas competências estão sendo privilegiados?), dificuldades na compreensão da gramática (qual concepção de gramática está sendo trabalhada?).

Para Antunes (2003), o ensino de língua portuguesa não pode afastar-se dos propósitos cívicos “de tornar as pessoas cada vez mais participativas e atuantes, política e socialmente” (p. 15). Esse entendimento corrobora o que dizem os PCN:

No processo ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (p. 32).

Até que ponto a escola está trazendo o mundo para dentro de seus muros e preparando seus alunos para atuar fora deles? Segundo Antunes (2003), os objetivos de ensino de língua materna incluem o desenvolvimento da capacidade gramatical, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, e o trabalho com a oralidade.

De acordo com Oliveira (2005), além de capacitar o aluno para interpretar textos, a escola deve “capacitá-lo a produzir uma prosa formal não literária de boa qualidade [...]” (p. 4/5). O autor não nega as habilidades a serem desenvolvidas em relação à oralidade e à leitura, tampouco a necessidade da discussão dos métodos de ensino dessas habilidades, mas ele desenvolve um trabalho bastante específico em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos alunos.

Há os que costumam afirmar que quem lê muito, escreve bem, entretanto, apenas leitura não garante o desenvolvimento da escrita, pois ambas as competências utilizam diferentes aspectos da cognição. Escrever só se aprende escrevendo. A leitura é uma grande aliada, auxilia no desenvolvimento do vocabulário, na articulação do texto, no pensamento sobre ideias que se irá escrever etc. Segundo Oliveira, muita leitura pode levar o aluno à imersão na língua culta, mas dificilmente conseguirá sozinho desenvolver as competências necessárias à escrita, pois sempre haverá algumas arestas a serem aparadas pelo estudo sistemático (estudo este recomendado pelos PCN). Para o autor um dos objetivos mais importantes do ensino de língua materna é o desenvolvimento da capacidade de escrita nos alunos, seus trabalhos ajudam a conciliar os métodos

descritivo, prescritivo e produtivo de ensino por meio de atividades de reflexão sobre a língua.

Não obstante, é inegável a leitura e a escuta também como objeto de ensino. Estudantes que leem, tendem a apresentar melhor vocabulário e melhores habilidades na compreensão dos demais textos. Para Antunes (2003), essa leitura deve ser feita em textos autênticos, de maneira interativa, motivada e crítica. Não se deve apenas ensinar a ler no momento da alfabetização, mas durante toda vida escolar do aluno, atentando para os diversos tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, declamada, descompromissada, para buscar informações, para resolver um problema de ordem prática etc.). Além, é claro, de essas leituras serem feitas em textos dos mais diferentes gêneros, privilegiando os que aparecem com mais frequência em sociedade, sem deixar de lado o texto literário.

Quanto à oralidade, Antunes (2003) destaca a necessidade de um trabalho mais sistemático, de maneira a ressaltar aspectos característicos dessa modalidade da língua expressa nos mais diferentes gêneros. Segundo a autora, só muito recentemente esse aspecto da língua vem sendo objeto de atenção dos estudiosos. Fruto de uma concepção de língua como sistema abstrato, que prevaleceu durante longos anos afirmando a dicotomia entre língua falada e língua escrita, a oralidade era vista como o lugar do caos, o que a afastou das escolas. Mas, desde as orientações dos PCN, a oralidade vem retornando de maneira tímida. Segundo esse documento, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas” (p. 25).

O curioso é que houve uma inversão histórica, já que na escola grega, berço da cultura ocidental, o desenvolvimento da retórica e da oratória eram os principais objetivos de uma formação escolar. Atualmente, é sabido que desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, sem dúvida requer atenção também às habilidades ligadas à fala.

Quanto ao ensino gramatical, Antunes (2003) aponta como um complicador atividades com gramática descontextualizada e irrelevante, cuja aplicação prática não pode ser vislumbrada pelos alunos. Ela defende o trabalho com a gramática em uso, significativa. É essa também a proposta dos PCN, segundo essas diretrizes:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as [práticas] que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. (p. 23)

Todos esses aspectos estão relacionados aos objetivos de ensino, entretanto, segundo Lerner (2005), “para que se transforme também num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno” (p. 79), que seja interessante, que se relacione com aquilo que o aluno deseja saber (SMITH, 1991). Isso pressupõe que o aprendiz espera que esse objeto realize algum propósito que ele conhece e valoriza. Nesse sentido, para Pereira (2002), “uma atitude fundamental para contextualizar a língua portuguesa é dar espaço em nossas aulas ao diálogo entre o que se aprende e o que se usa, suas motivações, suas necessidades” (p. 259). Considerando o contexto da adolescência e o seu processo de maturação do pensamento, os PCN indicam a instauração de “um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir [...] (p. 48)”.

Tudo isso só é possível por meio do planejamento, pensar as finalidades do ensino de língua afeta diretamente o modo como o professor irá desenvolver seu trabalho em sala de aula. O diagnóstico das repercussões de cada uma das escolhas deve ser diário. Quando o professor escolhe seus objetivos, aí já reside uma opção teórico-metodológica. Entretanto, mais do que decidir, de maneira consciente, as concepções que norteiam seu trabalho e o porquê irá fazer uma atividade, é preciso abrir espaço para interação.

3. *Considerações finais*

Saber as finalidades do ensino de língua materna é ponto de partida para qualquer professor. Cada uma das atividades pensadas, os textos selecionados, a maneira de falar, de agir, devem ser/estar coerentes com os objetivos a serem alcançados. Definir a concepção de linguagem é o norte para pensar as finalidades, que por sua vez é norte para definir os métodos e averiguar os resultados. Por isso, a pergunta que dá título a esse estudo: objetivos de língua materna: ainda temos que pensar nisso? A resposta é sim. Pensar os objetivos é planejar, é entrar em sala de aula comprometido com seu trabalho e essa atitude será sempre necessária.

O professor deve sempre revisitar as suas metas e questionar seus métodos. E com um espírito de pesquisador, com base em pressupostos teóricos, deve retomar suas convicções de tempos em tempos, reelaborando-as, estudando, levantando novas hipóteses, procurando respostas, enfim, refletindo sobre sua prática, e reinventando-a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Luernea, 2002.

BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

KOCH. I.G. V; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 71-102.

OLIVEIRA, H.F. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino do português. *Cadernos do CNLF*, vol. IX, nº. 17, p. 81-95. ago. 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/jxcnlf/17/10.htm>.

PEREIRA, Maria Tereza Gonsalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. In: HENRIQUES & PEREIRA (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

SMITH, Frank. Lendo escrevendo e pensando. In ____; HUNT, P. *et al. Lendo escrevendo e pensando: compreendendo a leitura*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. In: *Cadernos Cedes*, Ano XX, nº 51, nov./2000, p. 9-28. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>. Acesso em: 06-2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.