

O ENSINO DE PORTUGUÊS NO NÍVEL MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: CONCEPCÕES DE LINGUAGEM, DE LÍNGUA E DE GRAMÁTICA NOS TEXTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva

RESUMO: Este estudo visa analisar as concepções de linguagem, de língua e de gramática dos textos didático-pedagógicos trabalhados na aula de português. Para a análise, o *corpus* se constitui de textos utilizados na aula de português de uma escola pública de ensino médio profissionalizante. Situado no âmbito da Linguística Aplicada, conduz-se o estudo numa perspectiva qualitativa e interpretativista, seguindo-se procedimentos da etnografia da comunicação e aportes do sociointeracionismo da linguagem e da didática de língua materna.

Palavras-chave: Ensino de português; Ensino médio profissionalizante; Concepções de linguagem; Textos didático-pedagógicos.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) trata a educação profissionalizante como forma integrada às diferentes etapas de educação: o ensino básico – fundamental e médio, ou o superior. No ensino médio, a LDB/96 rompe com a dualidade antes existente entre formação básica X formação profissional e promove a articulação dessas duas formações. Considerando, pois, a relevância do ensino de português na promoção dessa articulação, este estudo visa analisar as concepções de linguagem, de língua e de gramática dos textos didático-pedagógico trabalhados na aula de português.

A escolha por uma análise de tais concepções justifica-se pelo fato de se entender que o modo como o professor organiza a aula de português pode ter implicações na articulação ou não dos saberes e práticas tanto da formação básica como da profissionalizante. Para essa análise, o *corpus* se constitui de textos didático-pedagógicos, em particular o livro didático, utilizados na aula de língua portuguesa de uma escola pública de ensino médio profissionalizante da cidade de Natal.

Situado no âmbito da Linguística Aplicada, o estudo é conduzido numa perspectiva qualitativa e interpretativista, seguindo-se procedimentos da etnografia da comunicação e aportes da linguística funcional, do sociointeracionismo da linguagem e da didática de língua materna. Dessa forma, para um melhor entendimento do tema em questão, este estudo inicia com a abordagem sobre o ensino médio e o profissionalizante no contexto dos documentos oficiais. Em seguida, procura-se discorrer um pouco sobre as concepções de linguagem, de língua e de gramática, bem como de textos didático-pedagógicos e, por fim, analisa-se as concepções de linguagem, de língua e de gramática dos textos didático-pedagógicos, em particular o livro didático, que subsidiaram o professor em sua prática docente.

1 O ensino médio e o profissionalizante no contexto dos documentos oficiais

A Lei nº 9.394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDBEN/96*¹ (BRASIL, 2006, p. 24), insere, pela primeira vez na legislação brasileira, em seu Art. 21, inciso I, a concepção de que educação básica é “(...) formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (...)”. Em seu Art.22, a *LDBEN/96* atribui como finalidade, para esses três níveis de ensino, o desenvolvimento do aluno de modo a “(...) assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,2006, Art. 22).Sobre essa nova concepção de educação básica, Cury (2002, p. 170) explica que

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.

Ao tratar especificamente sobre o ensino médio, a *LDBEN/96*, em seu artigo 35, estabelece que esse nível de ensino caracteriza-se por ser a etapa final da educação básica e que deverá ter uma duração de, no mínimo, três anos, tendo por finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2006, p. 28-29).

Sendo o ensino médio, conforme as três finalidades citadas acima, considerado a etapa final da educação básica, pode-se entender seus estudos como o período de concretização e aprofundamento de muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental. Com essas finalidades, de acordo com os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM*² (BRASIL, 1999), espera-se dessa etapa de formação o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno: a) consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; b) preparação do cidadão para o trabalho; c) implementação da autonomia intelectual e da formação ética; bem como o entendimento da relação teoria e prática.

¹ Faremos uso dessa sigla para as demais citações.

² A partir de agora, *PCNEM*

Nesse sentido, o ensino médio, implantado para substituir o até então 2º grau, deve atuar de maneira que garanta ao aluno a preparação básica para continuação dos seus estudos, a fim de que ele seja inserido no mundo do trabalho, bem como no exercício cotidiano da cidadania, considerando as necessidades político-sociais de sua época.

Em se tratando de um nível de ensino que ao mesmo tempo tem de preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a continuação de seus estudos, percebe-se que, ao longo da história, os documentos oficiais e aqueles elaborados por especialistas da área vêm sinalizando ser a ambiguidade a origem dos problemas do ensino médio. Isso porque o grande desafio para esse nível é conhecer como articular essas duas dimensões: preparar para o trabalho e a continuação do estudo.

Sobre esses desafios, as novas *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2011, p. 30) enfatizam que “O Ensino Médio tem compromisso com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada”.

Ao analisar o fato de que ter compromisso com os jovens nessa última etapa da educação básica, conforme pode ser visto nas novas *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2011), implica em não haver uma dualidade entre o ensino médio e o profissionalizante. Verifica-se, pois, ser necessário um trabalho com as escolas que possibilitem a esse nível de ensino algo voltado para a construção de uma base comum que possa propiciar também, além de uma unidade de conhecimento, as mais diversas e expressivas situações de ensino e aprendizagem, com ou sem o enfoque diretamente relacionado ao mercado de trabalho.

2 Sobre concepções

a) de linguagem, de língua e de gramática

No ensino de português, conhecer a partir de que concepção de linguagem, conseqüentemente de língua e de gramática, as questões linguísticas devem ser trabalhadas em sala de aula vem se tornando um ponto importante em busca por uma educação de qualidade. Sobre isso, Travaglia (2000, p. 21) enfatiza que “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Nesse caso, segundo o autor, é preciso conhecer as diferentes concepções de linguagem, pois só após o conhecimento dessas concepções se pode avaliar com qual delas o professor, predominantemente, trabalhará e se esta é a mais adequada, hoje em dia, para ensinar a língua materna.

Para Koch (1995, p. 9), no decorrer da história, a linguagem humana tem sido concebida de uma forma muito distinta, que pode ser assim sintetizada: a) como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b) como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; c) como forma (‘lugar’) de ação ou interação.

Pode-se, então, resumir que basicamente existem três diferentes possibilidades de conceber a linguagem: a primeira é entendida como expressão de pensamento, em que se acredita que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. A segunda diz respeito à linguagem como instrumento de comunicação.

Nesse caso, o ensino e a aprendizagem de língua materna devem ocorrer linear e descritivamente. A terceira refere-se à linguagem como forma ou processo de interação, em que ela é o lugar de interação humana, da interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, numa dada situação comunicativa, bem como num contexto sócio-histórico e ideológico.

Em se tratando dessas três concepções, Travaglia (2000, p. 21-23) estabelece que a primeira está relacionada aos “[...] estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional* [...]”; a segunda mostra que a língua é estudada “[...] enquanto código virtual, isolada de sua utilização [...]”; ao passo que a terceira se refere ao estudo da língua em que os seus usuários ou interlocutores “[...] interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares”.

Faz-se importante ressaltar que a terceira concepção é a que os *PCNEM* (BRASIL, 1999) sugerem para ser empregada pelo professor. Sobre isso, esse documento enfatiza que o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa devem fundamentar-se em propostas interativas língua/linguagem. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em que o ensino de língua não seja deslocado do uso social desta, considerando o aluno como produtor de textos, refletindo assim a sua história social e cultural. Para isso, os Parâmetros estabelecem a partir de que concepção de linguagem as questões linguísticas devem ser trabalhadas:

As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho. O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (BRASIL, 1999, p. 139).

Ao sugerir uma abordagem sociointeracionista para o tratamento dado às questões linguísticas, verifica-se que os *PCNEM* (*Id. Ibid.*) priorizam a ideia de que é, por meio da interação em diferentes instituições sociais (família, grupo de amigos, trabalho, escola, comunidade, *shopping*, entre outros) que o sujeito “aprende e apreende” as várias formas de funcionamento da língua, bem como os modos de manifestação da linguagem. Isso ocorre porque a interação propicia ao sujeito que este vá construindo os seus conhecimentos relacionados aos usos da língua e da linguagem, considerando os seus diversos contextos.

Ao propor que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]”, sendo este entendido “[...] como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico [...]” (*id. Ibid.*), tem-se ratificado nos *PCNEM* que o tratamento dado às questões linguísticas deve levar em consideração a concepção sociointeracionista da linguagem. Isso porque, de acordo com essa concepção, todo e qualquer texto é produzido na interação e que é “Pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir de si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (BRASIL, 2006, p. 24).

Geraldi (2005, p. 67), ao abordar a linguagem e sua forma de ser concebida, reforça a sua importância no processo de interação:

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. Obviamente, nascemos num mundo onde muitos *eus* e muitos *tus* já se encontraram. E a herança de seu trabalho encontramos não só nos produtos materiais, mas também na própria compreensão destes produtos, e esta compreensão expressa-se simbolicamente.

Dessa forma, entende-se que o trabalho do professor deve estar voltado para o desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, o que estimulará a verbalização dessa linguagem e a sua adequação a situações de uso. Assim entendido, percebe-se que o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa não podem ser vistos como algo “acabado, pronto, fechado em si mesmo”, uma vez que as estruturas linguísticas devem ser explicadas com base no uso a que elas se prestam na situação da comunicação. É, portanto, no âmbito de uma concepção sociointeracionista da linguagem que o fenômeno social da interação verbal encontra o “[...] espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social” (GERALDI, 2005, p. 27).

b) de textos didático-pedagógicos

Para um melhor entendimento dessa denominação, propõe-se uma retomada de três conceitos: de texto, de didática e de pedagógico. Em se tratando do conceito de texto, verifica-se que este pode variar dependendo do ponto de vista teórico a que está submetido. Sobre isso, Bronckart (1999, p. 71) afirma que, independente do suporte teórico, os textos são dotados de algumas características comuns, a saber: têm uma relação de interdependência ao contexto no qual é produzido; apresentam um modo específico de organização do seu conteúdo referencial; constituem-se de frases relacionadas umas às outras, conforme regras de composição mais ou menos restritas; bem como exibem mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos com propósito de garantir a coerência interna.

Antunes (2010, p. 29) remete o entendimento de texto à compreensão de textualidade, uma das características que, segundo Bronckart (*Ibid.*), é comum a cada texto, uma vez que, para ela, como base para “[...] a compreensão do que é o texto, tem-se desenvolvido o conceito de textualidade [...]”. Essa concepção se dá a partir da ideia de interação por meio de “*atividades sociocomunicativas*” que, ainda de acordo com a autora, significa que seja qual for a língua, seja qual for o contexto de interação verbal, “[...] o modo de manifestação da atividade comunicativa é a *textualidade* ou, concretamente, um gênero de texto qualquer”.

Percebe-se, portanto, que as relações do texto com seu contexto e com os propósitos da comunicação constituem um processo na busca da construção de significados por parte dos usuários da língua. Estes, por sua vez, são denominados por Travaglia (2000, p. 67) como “falante, escritor/ ouvinte, leitor”. Assim, entende-se que quaisquer produções com sentido podem ser consideradas texto. Registra-se que, por se tratar de um amplo campo de estudos (cf. BRONCKART, *op. Cit.*, , 1999), são diversos

os conceitos de texto, mas não são dicotômicos, na medida em que a produção do sentido é o que constitui uma forma de comunicação como texto.

Quanto ao conceito de didática, o termo tem sua origem na Grécia antiga e lá significava “ensinar, instruir, fazer aprender” (MASETTO, 1997, p.12). A didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino que se destinam a pôr em prática os encaminhamentos da teoria pedagógica. Estuda os processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da didática moderna. Segundo Fattori (2006), esse reconhecimento decorreu devido ao interesse de Comenius em estudar a relação ensino e aprendizagem, mostrando que há diferença entre o ensinar e o aprender. Daí a concepção de didática está relacionada diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve professores, alunos e toda a comunidade escolar. O ensino é o objeto de estudo da didática, que tem como um de seus objetivos fornecer procedimentos práticos entre o ensinar e o aprender.

De acordo com Masetto (1997, p. 13), tais procedimentos são organizados e sistematizados mediante teorias educacionais desenvolvidas por pesquisadores de diversas áreas como, por exemplo, a psicologia, filosofia, sociologia, antropologia etc. Os procedimentos englobam métodos de ensino, projeto político pedagógico, planejamento de aulas, utilização de recursos materiais.

Em relação à concepção de pedagógico, essa denominação está diretamente ligada ao trabalho em sala de aula, isto é, diz respeito à prática docente. Para Libâneo (1994, p.16), não se pode pensar no pedagógico sem relacioná-lo à Pedagogia, pois é a Pedagogia a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nas suas relações com a prática social. É uma ciência, segundo o autor, que se “[...] ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente [...]”.

Após breve retomada desses conceitos, entende-se como texto didático-pedagógico, neste estudo, aquele que subsidia a prática docente no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se, portanto, considerar como texto didático-pedagógico o texto previamente elaborado para fins educacionais, por exemplo o livro didático, como também outros textos que não tenham exclusivamente essa finalidade, mas que são utilizados pelo professor em sua prática com o propósito de atingir objetivos para o ensino e aprendizagem.

3 Os textos didático-pedagógicos do ensino médio profissionalizante: concepções de linguagem, de língua e de gramática.

Os textos aqui selecionados para análise dessas concepções foram coletados por dois alunos de iniciação científica, bolsistas do projeto de pesquisa do curso de Letras da Universidade Potiguar, *O ensino de português na educação básica: o trabalho com a gramática nos textos didático-pedagógicos*, por mim coordenado. Durante o período de julho a dezembro de 2010, esses bolsistas assistiram às aulas de língua portuguesa, numa turma de 1ª série, de uma escola da rede pública de ensino profissionalizante da cidade de Natal/RN, com a finalidade de coletar informações para a pesquisa.

Depois de um período de observação, os bolsistas reservaram as idas à escola para assistir às aulas de língua portuguesa e coletar os textos que subsidiavam a prática docente, nesse caso o “livro didático” e “outros textos”, aqui entendidos como textos didático-pedagógicos. Esses textos eram usados pelo professor para expôr questões

relacionadas à concordância verbal e nominal, à ortografia e a figuras de linguagem, bem como para trabalhar atividades voltadas para o ensino e aprendizagem do conteúdo desenvolvido em sala de aula. Dados os limites práticos deste estudo, restringe-se esta discussão às concepções de linguagem, de língua e de gramática do livro didático.

O livro didático trabalhado pela professora foi *Português: Ensino Médio* (NICOLA, 2005), edição do aluno. O mesmo adotado em escolas de ensino médio não profissionalizante. Faz parte, desde 2006³, do catálogo do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) para ser utilizado nos anos de 2009, 2010 e 2011. Esse livro está dividido em três partes: (1) *Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos*, (2) *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano*, (3) *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos*.

Na parte (1), em geral, a gramática é concebida, nesse texto didático-pedagógico, como um conjunto de normas que regulam o funcionamento da língua. Nela são apresentados os conceitos de fonologia, morfologia e sintaxe. Na parte (2), são trabalhados conceitos de linguagem, língua e gramática. A concepção de linguagem é tida como expressão do pensamento, conforme se pode observar nesta passagem: “[...] mas linguagem, como já vimos, tem um conceito mais amplo: é **todo** sistema que permite a expressão ou a representação de ideias e se concretiza em um texto” (NICOLA, 2005, p. 125).

O conceito de língua é abordado no texto como um sistema de códigos organizados e estruturados que servem de canal para a comunicação, visto que a concepção é a de que “[...] o falante vale-se de um código já convencionado e instituído antes de ele nascer, ou seja, a criatividade de seu uso individual está limitada à estrutura da língua e às possibilidades que ela oferece” (*Id. Ibid.*, p.129). A concepção de gramática está relacionada à de linguagem como expressão do pensamento. Daí percebe-se certa valorização pela gramática normativa, já que na primeira parte as questões de língua são exploradas apenas na variedade padrão da língua e não se voltam à realidade da área específica de formação técnica para a qual os alunos estão sendo preparados. A parte (3) é destinada aos estudos literários, o que não é o foco deste estudo.

Algumas considerações finais, à guisa de conclusão

Neste estudo, verifica-se a predominância da variedade padrão nas aulas de português em que são abordadas questões de língua. Devido a isso, os conteúdos de gramática ainda são trabalhados por meio de uma prática que se destina à exploração de regras para serem memorizadas, por meio de listas de exercícios com frases soltas, descontextualizadas. Acredita-se que essa prática, baseada em uma concepção de língua centrada no estudo isolado desta, que se pôde perceber é a concepção ainda utilizada no livro didático, é o que mais gera uma falsa expectativa no aluno de que para ler e escrever bem dependerá do quanto ele absorve ou apreende essas regras. Segundo Travaglia (2000, p. 107) “[...] aprender uma língua [...] implica sempre reflexão sobre a linguagem”. De tal modo, de acordo com o autor, o estudo de gramática somente por meio de usos “prontos” da variedade padrão, sem levar em consideração o uso efetivo

³Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/port_1818.pdf.

da língua dentro de um contexto de interação, não faz com que o aluno se desenvolva como leitor crítico, nem tão pouco como escritor.

Percebe-se também, neste estudo, que o enfoque dado aos conteúdos de língua portuguesa trabalhados nos textos didático-pedagógicos no ensino médio profissionalizante não seguiram os encaminhamentos sugeridos nos documentos oficiais para o ensino de língua materna nesse nível. Isso porquês tais documentos sugerem que as questões de língua sejam trabalhadas com base em uma concepção de linguagem, de língua e de gramática como uma forma ou processo de interação, a língua como uma atividade interativa e a gramática como “regularizadora” dessa interação (Cf. GERALDI, 2006, POSSENTI, 1996, e TRAVAGLIA, 2000).

O que se constatou na análise do livro didático, o texto didático-pedagógico mais utilizado pelo professor e pelos alunos, foi uma concepção de linguagem, de língua e de gramática centrada no uso da língua pela língua, sem considerar o contexto interativo de sala de aula e nem os propósitos para um ensino médio já voltado para a profissionalização do aluno.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Parecer CNE/CEB nº 05/2011 de 04 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 18 de abril de 2012.
- _____. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. São Paulo: Educ, 1999.
- CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de abril de 2012.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005.
- FATTORI, Marta. **Didática Magna – Comenius: aparelho crítico**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-relação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.
- NICOLA, José de. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005, v1.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.