ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE DIRETRIZES OFICIAIS

GRAMMAR TEACHING: REFLECTIONS ON OFFICIAL GUIDELINES

Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues *

Universidade de Taubaté, Unitau, São Paulo, Brasil

Resumo: No processo de aquisição da linguagem, junto com a língua, aprendemos a (con)viver. A concepção de linguagem como forma de interação humana também deveria fundamentar o ensino de língua na escola. Este trabalho parte da concepção sócio-histórica da linguagem para apresentar uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna, centrando-se no ensino de gramática, com o objetivo de estabelecer paralelos entre documentos oficiais que vêm abordando esse tema nas últimas décadas. Além de refletir sobre a língua portuguesa e seu ensino, este trabalho objetiva verificar as diretrizes de três documentos oficiais – tanto do Estado de São Paulo quanto do Governo Federal –, desde 1986 até o presente momento, e estabelecer paralelos entre eles, considerando os princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um. Foram feitas pesquisas bibliográficas e análises qualitativas. Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso da nova *Proposta curricular do Estado de São Paulo* (2008), que contradiz os PCN (1998). Conclui-se que há a necessidade do estabelecimento de uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna; Ensino de Gramática; PCN; Propostas Curriculares do Estado de São Paulo.

Abstract: *In the process of language acquisition, along with the language, we learn to (co)exist. The concept of language as a form of human interaction also should substantiate the teaching language at school. This work, based on the social-historical conception of language, presents a theoretical discussion about the teaching of Portuguese as a mother language, focusing on the teaching of grammar, with the goal of establishing parallels between official documents that are addressing this issue in the recent decades. In addition to the reflection on Portuguese language and its teaching, this work aims to check the guidelines of three official documents of the State of São Paulo as well as of the Federal Government- from 1986 until the present time and establish parallels between them, considering the principles that constitute the theoretical basis underlying each one of them. Bibliographic researches were made and qualitative analyses. As a result, the lack of continuity among the proposals related to education can be pointed out, as is the case of the new Course Proposal for the State of São Paulo (2008), which contradicts the PCN (1998). We conclude that there is a need to establish a public policy that ensures long term continuity of guidelines for teaching Portuguese.*

Keywords: *Mother-Tongue Teaching; Teaching Grammar; PCN; Curricular Proposals in the State of São Paulo.*

* Professora doutora da Universidade de Taubaté, Unitau, São Paulo, Brasil; rose-hdr@ig.com.br

Introdução

Lá se vão quase trinta anos desde a publicação da primeira versão da *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*, em 1986¹. O país vivia, então, um momento histórico particular: o fim de vinte anos de ditadura militar e o início de um período de redemocratização. Nas palavras de Freitas (2004, p. 39-40), isso significou “um novo ânimo para a retomada das discussões pedagógicas” no país. A escola não podia estar fora do clima de debates e de (re)construção de identidades com (re)definições de papéis e de responsabilidades sociais da então chamada “nova república”. Nesse contexto, as condições históricas e sociais possibilitaram a construção do documento intitulado *Proposta curricular para o ensino de língua Portuguesa: 1º grau*, no Estado de São Paulo, bem como de outras propostas curriculares elaboradas nos demais estados do país.

Um dado relevante acerca da elaboração da *Proposta curricular* de 1986 (SÃO PAULO, 1992[1986]) é que o processo contou com a participação de professores da rede estadual de ensino e de docentes de diversas universidades (Usp, Unesp, Unicamp, PUC/SP), além da equipe técnica de língua portuguesa da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse debate entre professores da rede e professores universitários, reivindicação antiga e constante de ambas as partes, possibilitou reflexões sobre implicações teóricas sobre a prática docente em sala de aula. Vale lembrar que, antes da elaboração conjunta dessa Proposta, os documentos oficiais eram os “guias curriculares” que, como o próprio nome já diz, “guiavam” todo o processo educacional, com a discriminação de todo o conteúdo que deveria ser ministrado para cada série e, além disso, eram elaborados nos “gabinetes”, sem a participação concreta dos professores.

Castilho (2010) lembra que, no ano de 1978, foram discutidas e aprovadas as *Propostas curriculares para o segundo grau* (atualmente ensino médio) e foram publicados, nesse mesmo ano, os subsídios para a implantação das propostas. O autor comenta ainda que só dez anos mais tarde saíam as *Propostas curriculares para o primeiro grau* (atualmente, ensino fundamental) e ressalta que, nessas propostas, o texto era destacado como “a primeira realização da língua” (CASTILHO, 2010, p. 99).

Os PCN (BRASIL, 1998) apresentam uma contextualização dessa época, referindo-se aos anos 80 como o período em que

¹ Para este trabalho, foi utilizada a 4ª edição da *Proposta curricular*, com data de 1992. Foi mantida a ortografia original em todos os textos citados neste trabalho.

[...] ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas [...] por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a resignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores (BRASIL, 1998, p. 17-18).

Na apresentação da *Proposta curricular* (SÃO PAULO, 1992[1986], p. 11), são expostos os seus fundamentos, baseados na concepção construtivista-interacionista, segundo a qual as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas às necessidades dos alunos, em situações que devem sugerir usos efetivos da língua, segundo sua função social. O construtivismo interacionista é uma teoria cognitiva baseada em Piaget. Dessa perspectiva, a aprendizagem ocorre com a construção de significados, a partir da percepção e compreensão do mundo. No processo de ensino-aprendizagem escolar, cabe ao professor favorecer as descobertas individuais dos alunos que, por sua vez, constroem seus conhecimentos individualmente.

Do ponto de vista do ensino de língua, a *Proposta* representa um avanço, na medida em que ressalta que “o texto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas deve sobrepor-se às frases isoladas” (SÃO PAULO, 1992[1986], p. 25). Outro elemento fundamental para o ensino, enfatizado no documento, é o repúdio a todas as formas de preconceitos e discriminações sociais e lingüísticas, difundindo, entre os professores, a reflexão sobre a variação lingüística e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos fundamentais da escola, segundo esse documento, são “levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo” (SÃO PAULO, 1992[1986], p. 25).

Para situar o trabalho com gramática e demais atividades a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, são expostos os conceitos de atividades lingüísticas, atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas:

[...] quem ensina ou trabalha com a linguagem deve ter muito claro que falar uma língua (usá-la em processos reais de comunicação) não se confunde com trabalhar com a língua (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo) e muito menos se confunde com falar sobre a língua (SÃO PAULO, 1992, p. 25).

Travaglia (1997, p. 33-34) relaciona as atividades linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas a três tipos de gramática: a gramática explícita ou teórica, a reflexiva e a implícita. Avalia que essa relação entre os três tipos de gramática e os três tipos de atividade é muito produtiva para a questão do ensino de língua. De acordo com o autor, as atividades linguísticas são “atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar” (TRAVAGLIA, 1997, p. 33-34). Travaglia estabelece relação entre esse tipo de atividade e a gramática de uso, uma vez que “ocorre quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua gramática internalizada, a gramática da língua que ele internalizou em sua história de vida” (TRAVAGLIA, 1997, p. 33-34). Quanto às atividades epilinguísticas, o autor recupera as proposições de Geraldi (1997, p. 24), caracterizando-as como atividades que, “independentemente da consciência ou não, [...] se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.”.

A respeito das atividades epilinguísticas, a *Proposta curricular* de 1986 traz a seguinte afirmação:

No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos em uso, refletimos e operamos sobre o material lingüístico e a própria linguagem se torna o objeto de nosso trabalho: fazemos hipóteses sobre as unidades da língua que usamos, sobre os modos em que as relacionamos entre si, sobre a estrutura, portanto, de nossas expressões, orações ou textos, comparamos umas às outras e transformamos umas em outras, jogamos com elas, com suas assonâncias, com suas palavras e com os seus sentidos (SÃO PAULO, 1992[1986], p. 25).

A partir da exposição desses conceitos, pode-se perceber a ênfase dada às atividades epilinguísticas (de operação e reflexão sobre a linguagem), fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. A escola é vista como espaço privilegiado para o desenvolvimento de tais atividades, que devem ainda servir como âncora para as atividades de metalinguagem. Dessa forma, há uma gradação na organização das atividades que compõem o ensino de língua.

Geraldi (1999, p. 63-64) argumenta que as atividades epilinguísticas (de reflexão sobre a linguagem) “são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros”. Como lembra o autor, “aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido” (GERALDI, 1999, p. 63-64).

O ensino de português a partir dos PCN

O debate sobre a atual situação do ensino de língua e sobre o ensino de gramática em nosso país deve levar em consideração as reflexões expostas nos *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa* – PCN (BRASIL, 1998), publicados doze anos depois da *Proposta curricular* de 1986. Os PCN representam um avanço para o ensino de língua em muitos aspectos, principalmente pelo fato de que se contrapõem à concepção tradicional de ensino. Essa nova concepção de língua é apresentada no documento oficial:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Rojo (2000) é mais uma voz que se manifesta sobre a importância dos PCN para o ensino, especificamente, o de língua portuguesa:

A elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (p. 27)

No item Discurso e suas condições de produção, gênero e texto, o documento apresenta uma passagem bastante elucidativa a respeito das concepções nas quais está embasado:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam (BRASIL, 1998, p. 20–21).

Essa dimensão discursiva, que pressupõe a interação – a língua como parte constitutiva da vida das pessoas, é um dos aspectos mais importantes para que uma mudança ocorra no ensino. De acordo com essa concepção, a língua não é vista como um arquivo abstrato ao qual as pessoas recorrem para se expressar, buscando, nas gavetas compartimentadas, as palavras e expressões que desejam utilizar no momento da comunicação. Ao contrário, pela concepção de língua exposta nos PCN, a língua é viva e faz parte de todas as atividades humanas.

Paralelo entre dois momentos

Afinal, quais são as diferenças essenciais entre a *Proposta curricular* (1986) e os PCN (1998)? O que mudou em relação à escola e ao ensino de língua portuguesa em nosso país de lá para cá? A tentativa de encontrar as respostas a essas perguntas parte do olhar de professor/pesquisador que vivenciou esse momento da educação em nosso país.

Rojo e Cordeiro (2004, p. 10-11) destacam a “virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula”, a partir da publicação dos PCN. De acordo com as autoras, “trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos [...]” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Ainda, de acordo com as autoras,

Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento

melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Em artigo intitulado Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos, Rojo (2000) faz a seguinte observação a respeito da organização da progressão curricular proposta nos PCN:

[...] esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua. Isto porque o enfoque linguístico-enunciativo (teoria da enunciação de viés bakhtiniano, teoria dos gêneros do discurso) adotado nos subsídios [...], encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras e das Propostas Curriculares da CENP e de seus subsídios no estado de São Paulo (p. 30-31).

Em nota, a autora faz uma ressalva aos trabalhos de Geraldi, muito divulgados em várias orientações da CENP, como exceção à afirmação anterior. Geraldi (1999) expõe as concepções teóricas nas quais se fundamenta:

Elegendo-se, na esteira do pensamento bakhtiniano, o processo de interação como o lócus produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, como o centro organizador e formador da atividade mental, já que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” [...], pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sógnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas (p. 28).

Tomar os gêneros discursivos, tal como concebidos por Bakhtin (1992), como objeto de ensino representa um avanço significativo para o processo educacional. Talvez essa seja a maior e mais importante contribuição trazida pelos PCN na área de língua portuguesa. Nas palavras de Rodrigues (2005),

[...] como em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas

como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso. Nesse contexto, destaca-se o lugar para a discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem (p. 153).

Segundo Brait (2000, p. 16), os PCN “mesclam, indiscriminadamente,” gênero discursivo e tipologia textual, quando tratam da “organização interna a partir de sequências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”. A autora explica que esses conceitos pertencem a outra fonte teórica e não podem ser confundidos ou misturados à concepção bakhtiniana de gêneros discursivos. A crítica de Brait traz importante contribuição para que se possa avançar a partir dos PCN, no contínuo processo de se repensar a educação. A autora esclarece que

Não haveria nenhum problema se não se estabelecesse uma nova confusão entre gêneros discursivos e tipologias textuais, como se pode perceber no conjunto das sugestões do documento em contraste com um percurso, grosso modo, dos escritos bakhtinianos que constroem a concepção de gênero (BRAIT, 2000, p. 16),

Brait (2000) acrescenta ainda:

Sem qualquer pretensão de querer fechar Bakhtin em uma única leitura, o que seria incoerente com sua concepção dialógica de linguagem, as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento (p. 22).

Quanto às teorias de ensino-aprendizagem, também há diferenças entre a concepção que embasa a *Proposta curricular* e a que dá fundamentação aos PCN. Como foi mencionado, a *Proposta curricular* tem como fundamento uma perspectiva construtivista-interacionista, baseada em Piaget. Rojo (2000) chama a atenção para esta situação, a partir da publicação dos PCN:

[...] a seleção dos objetivos de ensino e a elaboração do projeto de ensino-aprendizagem estão submetidas a uma dupla determinação: a das possibilidades e a das necessidades de aprendizagem. Isto implica a formação do professor em uma teoria do ensino-aprendizagem de base sócio-histórica vygotskiana [...]

Ocioso lembrar que também esta teoria da aprendizagem e do desenvolvimento encontra-se praticamente ausente tanto dos currículos dos cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, como das Propostas Curriculares da CENP no estado de São Paulo e de seus subsídios (p. 33).

Davis (2005) compara a concepção teórica de Piaget com a de Vygotsky:

Vygotsky envereda por um [interacionismo] de cunho sóciohistórico, no qual salienta as interações do sujeito com o objeto, apontando que a ação do primeiro sobre o segundo passa, necessariamente, pela mediação do social. Daí sua proposta ser conhecida como “sócio-interacionista”: o adjetivo “sócio” qualifica a natureza do interacionismo por ele adotado [...].

Vygotsky [...] vê também a criança como alguém ativo, mas vai mais além. Em sua concepção, a criança além de ativa é, essencialmente, interativa. Na verdade, diferentemente de outras teorias psicológicas, a sociohistórica vê o psiquismo humano como uma construção social, que resulta da apropriação, por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vive, por intermédio da mediação da própria sociedade (p. 40, 43).

Quanto ao conceito de mediação vygotkiano, Davis (2005, p. 43-44) entende ser “a necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça” e, acrescenta que “esse “algo” é um outro, um parceiro mais experiente, seja ele um adulto ou um companheiro da mesma idade”. A partir desse conceito, a autora expõe a relevância do conceito de “mediação simbólica” para a teoria de Vygotsky:

Por meio dela, os sujeitos humanos são constituintes e constituídos, sempre enquanto “relações sociais internalizadas”. Dito de outra forma, o ser humano, para sobreviver e ser, constrói uma realidade humana e, nesse processo, constrói também a si mesmo. É, portanto, na e pela interação com outros sujeitos humanos, na atividade humana, que formas de pensar são construídas e/ou transformadas, por sua vez transformando também o entorno. Pode-se dizer, portanto, que é pela apropriação e internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere que ele se constitui enquanto tal e, ao ser assim constituído, constitui também sua comunidade (DAVIS, 2005, p. 43-44).

Geraldi (1999, p. 27), do ponto de vista linguístico, define a concepção sociointeracionista da linguagem da seguinte maneira: “[...] no quadro de uma

concepção sociointeracionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é 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”. Dessa perspectiva, o autor acrescenta que,

Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1999, p. 28).

Considerando a escola como um espaço privilegiado para a formação e o desenvolvimento da cidadania e a concepção sociointeracionista da linguagem, o ensino de gramática não deve ocupar o centro das preocupações dos professores no processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa. Isso não significa, entretanto, que a reflexão sobre a gramática não deva existir em momento algum desse processo. Segundo os PCN,

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 28-29) ressaltam ainda que, para a seleção dos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, com tarefas enfadonhas e pouco estimulantes para os alunos (e para o professor), de reconstrução dos manuais de gramáticas escolares, como:

[...] o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Brandão (2000) alerta para a necessidade de redimensionar a forma de trabalhar a linguagem para que haja uma transformação na relação ensino-aprendizagem. A autora considera que atualmente há quase um consenso de que “esse trabalho deve estar centrado no texto” (BRANDÃO, 2000, p. 17). A autora explica ainda como deveria ser a abordagem a partir da concepção sóciointeracionista de linguagem, uma questão fundamental para os “estudos de linguagem, com implicações no ensino da língua” (BRANDÃO, 2000, p. 17):

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução. O reconhecimento disso tem levado os estudiosos da linguagem à busca de uma classificação dos diferentes gêneros do discurso (BRANDÃO, 2000, p. 18).

A opção do professor pelo tipo de atividade a ser desenvolvida com os alunos e pela abordagem a ser adotada depende dos objetivos que pretende alcançar. Se o objetivo principal da escola é desenvolver a cidadania crítica dos alunos, a interação e a inclusão social, a prioridade não pode ser o estudo de gramática; também não pode ser o domínio de um determinado gênero em seus aspectos formais, como um fim em si mesmo. Para que esses objetivos sejam alcançados, a escola deve priorizar as atividades sociais dos alunos. O domínio de determinados gêneros, assim como o domínio da norma padrão ou da gramática normativa seriam consequência das experiências sociais vividas e compartilhadas pela comunidade escolar.

Nova Proposta curricular de 2008

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publica uma nova *Proposta curricular* (SÃO PAULO, 2008) que deverá servir de parâmetro para toda a rede oficial de ensino neste estado. A *Proposta*, referente ao ensino fundamental (Ciclo II) e ao Ensino Médio, é composta por um caderno de apresentação de suas

diretrizes e tem como complemento publicações intituladas Cadernos do professor. Vários itens que compõem o documento merecem destaque. Logo no início do texto de apresentação, encontram-se delineados seus princípios norteadores:

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Ainda sobre a competência de leitura e de escrita, o texto explicita como princípios centrais “[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

Priorizar as competências de leitura e de escrita tem sido uma reivindicação constante da sociedade ao sistema educacional, sobretudo nas matérias veiculadas pela mídia que ressaltam o desempenho deficiente dos alunos brasileiros nos exames de avaliação de qualidade da educação no país. Os resultados desses exames demonstram que os alunos têm dificuldades para ler e compreender os textos que lhes são apresentados. Dessa forma, a ênfase na competência de leitura torna-se urgente para todos os envolvidos no processo de educação. De acordo com Kleiman (1999),

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização de linguagem, que permite, entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos. Entretanto, esse tipo de interação é vedado a grande parte das crianças, para as quais o texto escrito é ininteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucesso escolar. Daí que uma questão fundamental para o ensino seja como ensinar a criança a compreender o texto escrito (p. 7).

A autora refere-se a uma concepção interacionista de leitura, que se opõe à concepção tradicional de mera decodificação do texto. Para Kleiman (1999), são fundamentais no processo de leitura: a ativação do conhecimento prévio do leitor, tanto com relação ao tema abordado no texto, quanto ao conhecimento linguístico do leitor; o estabelecimento de objetivos claros de leitura; o levantamento de hipóteses sobre os possíveis conteúdos encontrados no texto e a aplicação de estratégias metacognitivas no processamento do texto. Observando esses itens, o leitor deveria estar apto para fazer as inferências adequadas, o que o levaria a atribuir sentidos ao texto.

Outras observações de Kleiman (1999) a respeito do tema leitura merecem atenção:

Se pensamos no desenvolvimento da área de investigação da leitura, foi depois de uma longa história de experiência com o objeto errado que se chegou ao consenso de que o objeto de estudo deve ser o texto, não unidades menores. Também foi demorado o consenso de que experiências de leitura de um tipo de texto não são transferíveis a outros tipos. Precisou tempo, também, a inclusão de aspectos outros que o léxico ou a complexidade sintática nos estudos de legibilidade, e provavelmente será precisa a reduplicação de experiências e a análise qualitativa antes que aspectos além daqueles relativos à estrutura do texto e à estrutura cognitiva do sujeito sejam cogitados (p. 34-35).

Outro aspecto positivo da *Proposta* está no fato de tratar do conceito de letramento:

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

Em outra passagem, o texto de apresentação destaca novamente a prioridade dada à competência leitora e à escritora:

Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar

seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. Tal radicalismo na centralidade da competência leitora e escritora leva a colocá-la como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas. Desta forma, coloca aos gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência – por cuja constituição, nos alunos, são responsáveis (SÃO PAULO, 2008, p. 18).

Nessa passagem, alguns tópicos merecem ser comentados. Um aspecto positivo é o fato de o documento assumir que os professores de todas as disciplinas, e não apenas os de língua portuguesa, são responsáveis pela aprendizagem e pela avaliação da leitura e da escrita dos alunos. Essa é uma reivindicação antiga dos professores, sobretudo da área de língua portuguesa, uma vez que ainda existem cobranças por parte de colegas de outras disciplinas a respeito do tema, como se essa responsabilidade não coubesse a todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Outro aspecto, esse mais polêmico, refere-se à organização e divisão das funções dentro da escola. O conceito de “gestão” e de “gestores” na escola surge como decorrência do modelo neoliberal da economia. Nesse período, a expressão “reengenharia” estava na moda, talvez como um eufemismo para o termo desemprego; também estava no centro da pauta o conceito de “gestão”. O estado passa a ser considerado um fardo pesado. A iniciativa privada (o setor empresarial) torna-se um modelo a ser seguido. A ideia de gestores na escola parece incorporar esse modo empresarial de administração, como se a educação fosse um “negócio” a ser gerenciado. Surge, então, uma pergunta: a quem cabe a educação continuada dos gestores?

Questionar o relacionamento entre professores e gestores também é importante, pois essa relação tem consequências diretas na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Duas outras passagens do documento deixam entrever uma relação bastante tensa entre esses atores sociais, professores de um lado, gestores de outro:

Pensar o currículo no tempo atual é viver uma transição, na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu (SÃO PAULO, 2008, p. 15).

No parágrafo seguinte, o trecho transcrito põe em evidência essa tensão, principalmente na maneira de explicitar o papel a ser desempenhado pelos gestores na escola, o de capacitar os professores: a “transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco” (SÃO PAULO, 2008, p. 15).

O texto deixa transparecer uma concepção autoritária de gestão, e não uma concepção solidária e coletiva da vida da escola. Apresenta uma rígida hierarquização entre o papel do professor e o do gestor.

Ainda na apresentação da *Proposta*, a questão do acesso à educação e do descompasso entre o ensino superior e o mercado de trabalho em nosso país é abordada como argumento para a necessidade de discussão sobre a qualidade do ensino:

Nesse quadro ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

O texto da *Proposta* trata do desenvolvimento pessoal, dos saberes produzidos pela humanidade ao longo do tempo:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial. Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

O excerto a seguir, entretanto, parece entrar em contradição com o que já havia sido mencionado:

O conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação prática, é substituído por conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, propiciando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação das informações nos contextos sociais em que são apresentadas (SÃO PAULO, 2008, p. 37).

Os autores não explicam o que entendem por “conhecimentos enciclopédicos”, talvez se refiram a conhecimentos significativos para a realidade dos alunos. Esse trecho, atrelado à grande ênfase dada à educação voltada ao mundo do trabalho, demonstra que, para os autores do documento, há duas escolas paralelas: a pública, que não tem necessidade dos conhecimentos enciclopédicos sem aplicação prática, uma vez que sua principal função é educar os trabalhadores e seus filhos; e a privada, encarregada da educação da elite que, por sua vez, pode se debruçar sobre esses conhecimentos e sobre todas as filigranas imagináveis, já que domina também os meios de produção. Não há novidade na afirmação, pois essa tem sido nossa realidade há tempos. Dessa forma, percebe-se no texto que, embora as expressões “democratização do ensino”; “acesso às tecnologias”; “cooperação e solidariedade” sejam bastante utilizadas, alguns trechos do documento não estão plenamente de acordo com esses conceitos.

Ao indicar os conteúdos de língua portuguesa, a proposta apresenta quatro eixos de organização, um para cada bimestre letivo. O primeiro deles é o eixo tipologias textuais:

[...] o ensino-aprendizagem partirá das organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). Nessa etapa, o objetivo central, de um ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, compostos em diferentes linguagens, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante. Essa organização, de alguma forma, contribui para o sentido que poderá ser dado a esses textos, em diversos contextos (SÃO PAULO, 2008, p. 46).

O segundo é o de gêneros textuais, que

[...] relaciona os textos com suas funções sócio-comunicativas. Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre; essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. O objetivo principal da seção, de um ponto de vista da escolha do conteúdo, é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

Esses dois eixos mostram que a *Proposta* mistura o conceito de gêneros e o de tipologias textuais. Essa forma de organização dos conteúdos reproduz as concepções tradicionais do trabalho com o texto, no que se refere à leitura e à produção escrita.

Na apresentação do terceiro eixo, a mescla entre o conceito de gêneros e o de tipologias textuais aparece de forma mais evidente:

Texto e discurso – o texto será visto em âmbito ainda mais amplo. Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade. A organização tipológica e, principalmente, do gênero textual está em relação direta com os valores sociais que orientaram sua constituição, em um dado momento histórico. Tendo essas premissas, escolhemos quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

Finalmente, o quarto eixo é apresentado e a confusão entre os conceitos continua:

Texto e história – abarcam os três anteriores (assim como cada novo eixo proposto abarca o anterior ou anteriores). Nesse momento, os educandos serão convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc. materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação historicamente determinadas (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

É verdade que a *Proposta* não cita Bakhtin nem o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, mas cita textualmente que está de acordo com o que preconizam os PCN que, por sua vez, afirmam adotar o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos. Só por essa razão, a mescla entre gêneros e tipologias já seria um problema, que se torna maior se pensado em termos teóricos.

Ao discorrer sobre o ensino de língua e de gramática, o documento explicita, dentre as competências adotadas para aprender, a necessidade de “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” (SÃO PAULO, 2008, p. 19). Há ainda uma abordagem histórica em relação ao ensino de língua portuguesa:

[...] a disciplina Português manteve, até a metade do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. Fatores externos levaram à democratização do ensino: os filhos dos trabalhadores chegam à sala de aula nas décadas de 50 e 60, mas do ponto de vista interno, poucas mudanças ocorreram: a língua continuou a ser concebida como um sistema centrado na gramática vista como um instrumento para atingir fins retóricos e poéticos. Principalmente a partir dos anos 70, estudos de Linguística começam a visitar o ensino de língua materna. Tais estudos, nos diferentes campos da linguagem, começam a pressionar a escola rumo a mudanças significativas, nem sempre devidamente compreendidas ou aplicadas (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

O texto prossegue com considerações sobre o ensino de língua materna:

Vemos surgir a preocupação com o ensino da língua organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio para o conhecimento. Ou seja, na mesma medida em que deveria se apresentar como matéria a ser analisada, minuciosamente, proporcionaria ao sujeito a construção e compreensão de conhecimentos do mundo. E, por isso mesmo, já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Em outro trecho, os aspectos relativos ao ensino de gramática são especificados:

Os textos verbais fazem uso de estruturas gramaticais, é verdade. Muitos desses textos necessitam da gramática normativa para a sua correta organização na sociedade. No entanto, a frase é parte menor do texto e como o todo é maior que a soma das partes, estudar a frase, mesmo que incorporando esse estudo ao texto, não responde a todas as necessidades daquele que faz uso da língua nas mais

diversas situações. Há estruturas que surgem das relações entre as frases, entre os parágrafos e, até, entre os textos que a gramática tradicional não dá conta e tais estruturas merecem abordagem no cotidiano escolar. Além disso, há o aspecto social da língua que, como organismo vivo e pulsante, se transforma a toda hora e relaciona os textos, literários ou não, com o momento de produção e de leitura (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

Esses trechos criam no leitor uma expectativa de que esse documento vai propor algo de inovador para o ensino de gramática. Entretanto, o excerto a seguir põe por terra qualquer possibilidade de avanço com relação ao tema:

No que diz respeito aos estudos dos aspectos gramaticais da língua, gostaríamos de ressaltar ainda dois pontos: haverá momentos de sistematização, com destaque maior para os temas que geram mais problemas de uso para os falantes (em razão das diferenças entre norma padrão e outras normas). Além disso, nosso olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos, tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

A afirmação de que o “olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos” contraria a maior parte dos estudos linguísticos sobre esse tema. Contraria também o que afirmam os PCN sobre essa questão. É de se espantar que, depois de tanta reflexão e discussão que se seguiu à publicação dos PCN, a recente proposta publicada mantenha essa posição lamentável quanto ao ensino de gramática. Nesse ponto, sem dúvida, há um grande retrocesso em relação aos documentos anteriores: a *Proposta curricular* de 1986 e os PCN.

Conclusão

Tendo em vista os objetivos deste trabalho: verificar as diretrizes de três documentos oficiais desde 1986 até o presente momento (tanto do Estado de São Paulo quanto do governo federal) e estabelecer paralelos entre eles, considerando os princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um deles, apresentamos algumas considerações.

Do ponto de vista do ensino de língua, a *Proposta curricular do Estado de São Paulo*, de 1986, representa um avanço, porque ressalta que “o texto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas deve sobrepor-se às frases isoladas” (SÃO PAULO, 1992[1986], p. 25). Outro aspecto enfatizado pelo documento é

o repúdio a todas as formas de preconceitos e discriminações sociais e linguísticas, difundindo, entre os professores, a reflexão sobre a variação linguística e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem.

Os PCN (BRASIL, 1998) também representaram um avanço para o ensino de língua em muitos aspectos, principalmente pelo fato de que se contrapõem à concepção tradicional de ensino. A dimensão discursiva, que pressupõe a interação, a língua como parte constitutiva da vida das pessoas, é um dos aspectos mais importantes para que haja uma mudança no ensino.

A nova *Proposta curricular do Estado de São Paulo* (2008, p. 47) afirma que o “olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos”. Essa afirmação contraria a maior parte dos estudos linguísticos sobre esse tema e também o que afirmam os PCN. Nesse ponto, sem dúvida, há um grande retrocesso em relação aos documentos anteriores: a *Proposta curricular* de 1986 e os PCN.

No entanto, o que chamou mais a nossa atenção foi a remissão permanente ao livro didático para o estudo da gramática. Entendemos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou sobre os autores dos livros a responsabilidade de determinar quais seriam as diretrizes estabelecidas para esse estudo, retrocedendo, dessa maneira, ao contrariar o que preconizaram os PCN (BRASIL, 1998) sobre essa questão.

Acreditamos que cabe ao Estado a responsabilidade pelo aprimoramento profissional dos professores, que têm demonstrado compromisso com a educação, por meio de uma política de formação continuada e permanente, com o apoio das universidades públicas estaduais e outras instituições de ensino voltadas à formação de docentes, para que algumas questões possam avançar em busca de soluções razoáveis, que levem em conta os avanços do conhecimento na área da educação e, no caso específico deste trabalho, na área da linguística. Não é mais possível considerar que encontros esporádicos, chamados de “capacitações”, sejam ações de uma política de Estado que se pretenda séria e responsável.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. de M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção ensino superior)

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 13 – 23. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 5).

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.) *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

DAVIS, Cláudia. *Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005, p. 38–49. (Coleção Memória da Pedagogia, nº 2 – Liev Semionovich Vygotsky – uma educação dialética)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 6ª Ed. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)

KLEIMAN, Angela. (Org.) *Textos e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6ª Ed. Campinas-SP: Pontes, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152 – 183. (Lingua[gem]; 14).

ROJO, Roxane. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

_____; CORDEIRO, Gláís. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, v. 1, p. 7-18.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4.ed. São Paulo: SE/ CENP, 1992.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: língua portuguesa*. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido: 07/03/2014
Aprovado: 26/04/2014