

A PROPOSTA PAULISTA DE RENOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA DOS ANOS 80/90

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO
(FFCL-Penápolis-SP)

ABSTRACT

The present article shows a reflection on the impact caused by the State of São Paulo proposal for renewing the teaching of grammar from the 5th to the 8th grades in the public schools. To put this reflection into effect, we described and analyzed the concept and function ascribed to grammar by the different organs in charge of the spread of the new proposals for change. This analysis enables us to learn that the proposal for renewing the teaching of grammar in public elementary schools in the State of São Paulo, based on criticism of school and traditional grammar, shows different perspectives of this kind of teaching from the so-called Functional Linguistics. Besides that, we saw that the organs which set the connection between the knowledge, coming from Linguistics and the teachers, make these differences neutral or wipe them out. As to the teachers' classes, we were able to realize the great difficulty faced by teachers in developing the study of grammar based on texts, thus making their performances full of mistakes and misinterpretations. The present work also enables us to think about our own role in teacher training as well as the whole process of teacher education in general. From the results of this survey, we believe that if there's not a broader reflection based on the teachers' practices it will be difficult to talk about new teaching proposals as well as the real achievement of the desired changes.

1. INTRODUÇÃO

Até meados deste século, no Brasil, um dos principais papéis do professor de língua portuguesa era o de transmitir os conhecimentos da gramática normativa a membros das classes dominantes. A partir dos anos 60, como consequência da reivindicação e da conquista, pelas camadas populares, de seu direito à escolarização, alterou-se fundamentalmente a clientela da escola pública

De fato, o ensino da língua portuguesa, até então pautado sobretudo na Gramática Tradicional, não se mostrava mais adequado quando crianças pertencentes às camadas populares traziam para as salas de aula padrões culturais e variantes lingüísticas diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver (Soares, 1991). Tal situação, como assinalam Geraldí et al (1996) e Castilho (1998), tornou inadiável uma mudança de orientação no trabalho escolar de modo geral, e em especial no ensino da língua, o que só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para o estudo do português.

No Estado de São Paulo, essa demanda imposta pela mudança de clientela da escola pública deu origem a um movimento de renovação do ensino de língua

portuguesa, iniciado em 1976 na rede oficial, com os projetos de elaboração e implementação das novas propostas curriculares para o 1º. e 2º. graus. Esses projetos foram idealizados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE-SP), a partir das contribuições de especialistas das universidades, sobretudo lingüistas.

Pretendendo que as novas propostas de ensino da língua portuguesa chegassem às mãos dos professores de 1º. e 2º. graus da rede estadual, a SEE-SP, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas¹ (doravante CENP), a partir de 1976, instalou um sistema de monitoria, no qual professores “divulgadores”, chamados monitores², representantes de cada Delegacia de Ensino³, (doravante DE) eram afastados de suas funções docentes com a finalidade de divulgar, junto aos professores de sua DE, as novas orientações para a reformulação do ensino de português.

Foi, justamente, na condição de monitora de língua portuguesa da DE de uma pequena cidade do interior paulista⁴, entre 1987 e 1997, que pudemos acompanhar o processo de renovação de ensino da língua portuguesa desenvolvido pela SEE-SP. Em 1987, quando assumimos a função de monitora, já lecionávamos língua portuguesa na rede pública estadual desde 1982. Como monitora, tínhamos por função participar dos encontros realizados na CENP e divulgar, junto aos professores da DE, as orientações recebidas. Essas orientações eram realizadas por professores universitários ou pela Equipe Técnica da CENP e tinham por objetivo o estudo de questões teóricas e metodológicas referentes aos textos oficiais de renovação de ensino de língua portuguesa.

Nesse mesmo período, também pudemos vivenciar experiências com a formação universitária de professores de língua portuguesa, uma vez que lecionávamos a disciplina “Lingüística”, no Curso de Licenciatura em Letras oferecido pela única Faculdade da mesma cidade.

A partir dessas nossas experiências de 10 anos como monitora da DE e também como docente do Curso de Licenciatura em Letras pudemos constatar que no contexto do ensino de língua materna, e a despeito das medidas institucionais de divulgação de uma perspectiva não gramatical de ensino de língua, ensinar ou não gramática, ou que tipo de gramática ensinar, continuavam sendo questões ainda não resolvidas ou, pelo menos, ainda tidas como espinhosas pelos professores e também pelos especialistas voltados para o assunto.

A partir dessa constatação, e já na condição de pesquisadora, iniciamos em 1997 a reflexão que deu origem a uma pesquisa mais ampla em que analisamos a problematização do conceito e funções atribuídos à gramática a ao ensino de gramática pelas propostas de renovação do ensino de língua portuguesa divulgadas pela SEE-SP e

¹ A CENP, órgão criado em 1976 para estabelecer uma sistemática no processo de implementação curricular da SEE-SP, é composta por equipes técnicas responsáveis pelo apoio pedagógico às ações de capacitação em serviço dos profissionais de ensino que fazem parte da rede estadual.

² Os monitores atualmente são chamados Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs).

³ Delegacias de Ensino são órgãos regionais da SEE-SP que têm sob sua jurisdição um determinado número de escolas que varia de acordo com as regiões que atendem.

⁴ Essa cidade, com aproximadamente 65 mil habitantes, localiza-se na região noroeste do Estado de São Paulo, a 486 quilômetros da capital paulista.

o impacto dessa problematização na sala de aula e no discurso de professores da rede pública⁵.

No presente artigo, nos restringiremos à análise dos textos oficiais divulgados nas décadas de 80 e 90. Inicialmente, apresentaremos um breve histórico do processo de elaboração da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º grau (doravante PCLP), considerando também os textos de apoio à PCLP publicados pela SEE-SP que tratam mais especificamente de questões sobre gramática e ensino de gramática. Em seguida, apresentaremos a descrição e análise da problematização do conceito e do papel atribuídos à gramática e ao ensino de gramática nesses mesmos textos.⁶

2. HISTÓRICO DA PROPOSTA DE RENOVAÇÃO DOS ANOS 80/90

2.1- A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º grau(PCLP)

As discussões para a reformulação do ensino de língua portuguesa da SEE-SP tiveram início no final dos anos 70, com a participação de professores universitários para coordenar e assessorar a Equipe Técnica da CENP na elaboração e implementação das propostas curriculares para o 1º e 2º graus. Desde então, através dos monitores ou de representantes de professores junto às DEs, a Equipe Técnica da CENP passou a desenvolver um trabalho de divulgação das novas orientações para o ensino de língua portuguesa por meio de publicações de textos de apoio à Proposta Curricular e de cursos, palestras, encontros e seminários.

O processo de elaboração da PCLP passou por diversas etapas, correspondendo à elaboração de quatro versões do texto da proposta. A primeira versão, elaborada pela Equipe Técnica da CENP, a partir de sugestões dos monitores das DEs e professores da rede estadual, foi publicada e enviada às escolas estaduais em 1985. Essa versão, estudada e analisada tanto pelos monitores e professores da rede, quanto por professores de Universidades paulistas (USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP), deu origem a uma segunda versão, publicada e encaminhada às escolas em julho de 1987. Novamente os monitores, junto aos professores da rede, desenvolveram estudos e discussões que, através de relatórios, foram encaminhados à Equipe Técnica da CENP para uma outra reformulação do texto. Essa terceira versão da PCLP, considerada definitiva pela equipe técnica da CENP, foi publicada em 1988 e enviada a todas as escolas da rede estadual para servir de “guia oficial” do ensino de língua portuguesa no 1º grau da rede pública estadual.

Em uma quarta e última versão, publicada em 1991, o texto da PCLP sofreu algumas modificações que não alteraram a orientação geral do documento. A principal modificação foi que os objetivos e conteúdos passaram a ser distribuídos por série (do Ciclo Básico a 8ª série) de forma mais detalhada.

⁵ Agradecemos à professora Inês Signorini as contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa.

⁶ Para uma análise da problematização do conceito e do papel atribuídos à gramática e ao ensino de gramática por professores da rede capacitados por nós, ver Aparício, 1999 e Aparício (no prelo).

Para as observações que apresentamos neste artigo sobre os principais aspectos teórico-metodológicos enfocados pela PCLP, com ênfase nos que se relacionam à gramática e ao ensino de gramática, consideramos o texto desta 4ª. e última versão.

Segundo a PCLP, a concepção de linguagem que fundamenta todo o trabalho a ser realizado no ensino é a da linguagem como lugar de interação entre falantes. Decorrente dessa concepção de linguagem, o elemento básico do ensino deixa de ser a palavra ou a frase e passa a ser o texto, visto como *todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta.* (PCLP, 1991:18)

Há também uma preocupação com o reconhecimento das variedades lingüísticas e de suas conseqüências para o ensino. Nesse sentido, a PCLP coloca a necessidade da escola ensinar a variedade socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variedades desprivilegiadas que os alunos dominam, conforme orientações vindas da Sociolingüística.

Em relação à Gramática, a PCLP introduz o conceito lingüístico de análise lingüística que se contrapõe ao estudo gramatical nos termos tradicionais e apresenta e explicita o sentido atribuído às expressões “atividade lingüística”, “atividade epilíngüística” e “atividade metalingüística”. Essas noções são retomadas adiante, no item 3.1.

Em relação a “como” ensinar, a PCLP apresenta exemplos de desenvolvimento de atividades a partir de textos produzidos por alunos. Essas atividades, consideradas como atividades gramaticais e denominadas “análises lingüísticas”, correspondem a todo o trabalho realizado para a compreensão e o domínio das regras de construção das expressões usadas pelos alunos e sua comparação com as regras da modalidade padrão, assim como o trabalho de construção e transformação dos textos, mediante diferentes operações de análise e transformação gramaticais

De acordo com a PCLP, a partir da 6ª. série já se pode intensificar a análise lingüística com a atividade metalingüística, isto é, o trabalho com questões de *classificação das palavras e orações, identificação de relações e funções gramaticais, questões gerais sobre regência, concordância, ordem das palavras, o estudo do emprego de certas classes de palavras, etc...* (PCLP, 1991:52) Nesse sentido, a PCLP sugere a adoção de uma gramática pedagógica que tenha um caráter tanto quanto possível descritivo e intuitivo, na qual não apareçam as controvérsias teóricas da Lingüística. Cabe ao professor o reconhecimento crítico dos diversos critérios utilizados pelas gramáticas tradicionais, não devendo operar com definições e critérios que não correspondam aos fatos que deseja descrever ou às propriedades gramaticais que pretende identificar.

Quanto aos conteúdos e objetivos apresentados pela PCLP, estão distribuídos em três seções: Atividades de Linguagem (de 3ª. a 8ª. séries); Atividades de Reflexão e Operação sobre a Linguagem (de 3ª. a 8ª. séries); Atividades Relativas ao Estudo da Gramática Tradicional (de 6ª. a 8ª. séries).

Em relação às *Atividades de Linguagem* e às *Atividades de Reflexão e Operação sobre a Linguagem*, a PCLP apresenta um conjunto de conteúdos baseados nos

diversos tipos de textos, na sua utilização e adequação aos propósitos do falante/autor e à situação em que esses textos são produzidos. A maior parte desses conteúdos se repete em todas as séries. A partir da 6ª série, a PCLP sugere o desenvolvimento das *Atividades Relativas ao Estudo da Gramática Tradicional*. Para o desenvolvimento dessas atividades, a PCLP também apresenta uma relação de conteúdos gramaticais distribuídos de 6ª a 8ª séries.

Ao propor o trabalho com a metalinguagem, ou seja, com um sistema de noções gramaticais e sua nomenclatura, a PCLP ressalta que esse estudo não deve ser uma preocupação inicial e muito menos substituir as atividades de produção e interpretação de textos, e que há momentos em que o professor não pode deixar de falar sobre o funcionamento da língua. Nesse sentido, a PCLP acrescenta que *nos níveis mais altos de escolaridade, terá certamente um papel relevante, na formação do aluno, a capacidade de descrever os processos envolvidos na atividade lingüística ou de explicitar as hipóteses que são feitas sobre a forma dessa atividade e as regularidades do sistema lingüístico em uso.* (PCLP, 1991:26)

2.2. Os Textos de apoio à PCLP

Os primeiros textos de apoio à proposta curricular de língua portuguesa publicados pela SEE-SP correspondem a 8 volumes organizados por uma comissão de professores universitários, sob a coordenação do professor Ataliba Teixeira de Castilho. Denominados *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º. grau*, esses volumes foram publicados em parceria com a UNICAMP e divulgados na rede estadual em 1978, objetivando o trabalho de implementação da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º. grau*, publicada e divulgada na rede nesse mesmo ano. Cada um dos volumes aborda um tema sobre o ensino de português e contém textos escritos por especialistas da área. Segundo a Comissão responsável pelo projeto de elaboração e implementação da Proposta de Português do 2º. grau, *a redação desses fascículos visou, precisamente, dar acesso de maneira detalhada, a informações relevantes para o ensino de Língua Portuguesa no 2º. grau, conforme se anunciava na proposta.* (SEE-SP/CENP, 1978, v. I: Apresentação)

Dentre os textos apresentados nesses volumes, dois tratam mais especificamente de questões sobre gramática e ensino de gramática a partir das perspectivas de renovação do ensino de português, a saber: *Problemas de Análise Gramatical* de Ataliba Teixeira de Castilho e *Sintaxe* de Mário Perini, publicados no Volume V (*Estrutura da Língua Portuguesa*). Esses dois textos, embora sob perspectivas diferentes, partem da crítica ao ensino da Gramática Tradicional e apresentam outras formas de se conceber a gramática e as funções do ensino de gramática.

Vale ressaltar que os 8 volumes citados foram reorganizados pela Equipe Técnica da CENP, por ocasião da implementação da PCLP. Assim, foram selecionados alguns textos, reunidos em apenas três volumes e publicados em 1987 sob o título: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1º. e 2º. graus*. Os dois textos acima citados foram reeditados no Volume II desses subsídios. Segundo a apresentação do volume, feita pela Equipe Técnica da CENP, *a reimpressão desses textos justifica-se pelo fato de que eles se mantêm atualizados, subsidiando a compreensão das*

Propostas Curriculares de Língua Portuguesa de 1º. e 2º. Graus. Dentro do princípio que norteou a construção das propostas, estes subsídios não pretendem ser um receituário mas um objeto para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professores no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da escola pública. (SEE-SP/CENP, 1987, v. I: 5)

Visando também a elaboração e implementação da PCLP, a SEE-SP/CENP, em 1985, idealizou o Projeto Ipê, um projeto que objetivava a implementação das propostas curriculares de Português, Matemática e Ciências no 1º. grau. Esse projeto, que pretendia atingir diretamente os professores da rede estadual, consistia da transmissão de programas pela Rede de Televisão Cultura (RTC), de aproximadamente 30 minutos cada um, e de fascículos para orientar as discussões nos telepostos. Os telepostos eram locais equipados com TV e/ou vídeo cassete para que os professores pudessem assistir aos programas e discutir os textos veiculados pelos fascículos. As discussões contavam com a presença de um professor orientador, previamente treinado, para desenvolver tal atividade.

Especificamente destinados à língua portuguesa, foram transmitidos três programas acompanhados de três fascículos. Cada programa/fascículo abordava um tema. O primeiro tema foi *O Ensino de Língua Portuguesa* (I); o segundo foi *Português e o Ensino de Gramática* (II); o terceiro foi *Texto, Leitura e Redação* (III). Cada um dos fascículos trazia textos escritos por especialistas da área, abordando questões sobre a renovação do ensino de língua portuguesa. Em relação à gramática e ao ensino de gramática, foram veiculados por esses fascículos os seguintes textos: *Concepções de Linguagem e Ensino de Português* do professor João Wanderley Geraldi (fascículo I) e *Português e Ensino de Gramática* dos professores Rodolfo Ilari e Sírio Possenti (fascículo II).

Em 1987, ainda com o intuito de subsidiar a implementação da PCLP, a SEE-SP/CENP publicou, isoladamente, o texto *Criatividade e Gramática* do professor Carlos Franchi, um dos especialistas que participaram da comissão ampliada que coordenou a elaboração dos Subsídios à Proposta de 2º. grau e da comissão que assessorou na elaboração da PCLP. Nesse texto, o autor apresenta mais explicitadamente a distinção entre as atividades lingüística, epilingüística e metalingüística, já apresentadas na PCLP, além de oferecer alguns exemplos de como desenvolver atividades epilingüísticas a partir de trechos de alguns textos.

Em 1990, a Equipe Técnica da CENP, no intuito de dar continuidade às reflexões sobre as mudanças no ensino da língua portuguesa e visando subsidiar o trabalho dos monitores e, conseqüentemente, dos professores em sala de aula, elaborou um novo volume denominado *O Texto: da Teoria à Prática*. Esse volume se compõe de duas partes. A primeira parte, sob o título *Produção de Textos e Leitura*, de autoria da professora especialista Maria Adélia Ferreira Mauro, trata de alguns aspectos teóricos e metodológicos da leitura e produção de textos. A segunda parte, escrita pela Equipe Técnica da CENP, sob o título *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa*, apresenta sugestões de trabalho com a língua, seguindo as orientações da PCLP. Essa segunda parte, segundo seus autores, tinha como objetivo principal *propiciar o aprofundamento da discussão e reflexão sobre a natureza do trabalho com e sobre os textos produzidos/recebidos, que deve estabelecer a ponte necessária entre a*

produção/leitura de textos e as atividades relativas ao estudo da gramática tradicional no 1º. grau. (p.7) As propostas de atividades relativas ao ensino de gramática presentes nessa segunda parte baseiam-se na distinção, proposta por Franchi (1987), entre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, salientando o privilégio que deve ser dado às atividades epilingüísticas (atividades de operação e reflexão sobre a linguagem).

Em 1991, uma outra versão do Projeto Ipê, denominada *O Currículo e a Compreensão da Realidade*, foi desenvolvida com o objetivo de subsidiar a continuidade do processo de implementação das propostas curriculares da SEE-SP. Em relação à língua portuguesa foram transmitidos quatro programas abordando os seguintes temas: *Variação Lingüística, Escrita e Texto, Tipologia dos Textos e Gramática*. Para acompanhar as discussões dos programas nos telepostos, a Equipe Técnica da CENP organizou um volume com três textos escritos por especialistas da área e um texto escrito por um membro da equipe da CENP, sendo cada um dos textos relacionados a cada um dos programas. O texto que se refere à gramática e ao ensino de gramática é *Mas o que é Mesmo Gramática?*, do professor Carlos Franchi.

Em 1993, a SEE-SP/CENP publicou a série *Prática Pedagógica*, objetivando *abordar o cotidiano da sala de aula através de sugestões de atividades que implementem o currículo nas diversas áreas do conhecimento.* (*Prática Pedagógica de Língua Portuguesa- 1º. grau, v. 1: 03*) A série *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa* refere-se a subsídios elaborados e organizados pela Equipe Técnica de língua portuguesa da CENP. Esta série foi resultado das discussões efetuadas junto aos professores da rede estadual e relacionadas às propostas de renovação do ensino da língua. Além disso, alguns textos dessa série retomam outros textos de apoio, escritos por especialistas, já publicados pela SEE-SP.

Entre os diversos textos publicados por essa série, apenas um trata de questões sobre gramática e ensino de gramática. Escrito pela professora Zuleika de Felice Murrie, membro da Equipe Técnica da CENP, esse texto foi publicado no Volume I sob o título: *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. Grau*. Com essa publicação, a autora se propõe apresentar algumas “traduções metodológicas” aos professores, sugerindo atividades de ensino de gramática segundo as alternativas apontadas pelos especialistas.

De 1991 a 1994, o governo estadual atribuiu também à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) o papel de capacitação de docentes e profissionais da SEE-SP, desenvolvendo vários projetos que continuavam visando a implementação das propostas curriculares para o 1º. e 2º. graus. Em relação à língua portuguesa, foi desenvolvido um projeto que *visava capacitar o monitor de língua portuguesa retomando conteúdos específicos da área de Letras, no sentido de relacionar esses conhecimentos aos princípios que fundamentam a PCLP, para, então, operacionalizar a aplicação do instrumental de todo o programa de Capacitação na prática da sala de aula do professor de língua portuguesa.* (FDE/SEE-SP, 1993) Esse projeto foi desenvolvido em módulos temáticos⁷ que envolveram “palestras” com

⁷ Esse projeto, sob a coordenação da professora Norma Goldstein da USP, contou com 120 horas de capacitação, distribuídas em 6 módulos de 20 horas cada um. Os módulos eram divididos pelos seguintes

professores das universidades; “trabalhos práticos” com os coordenadores do projeto e “tarefas” do monitor. Em 1994, deu-se o encerramento do projeto com a publicação, pela SEE-SP/FDE, de um volume denominado *Diário de Classe*. Esse volume contém textos dos professores especialistas que participaram das ações de capacitação desenvolvidas pelo projeto. Entre os textos publicados nesse volume, apenas um trata de questões sobre gramática e ensino de gramática, a saber: *Teorias Lingüísticas e Ensino de Gramática*, do professor Ataliba Teixeira de Castilho.

De modo geral, os textos de apoio às propostas curriculares de 1º. e 2º. graus, escritos por lingüistas empenhados em discutir os conceitos e as funções da gramática no ensino de língua portuguesa, partem da crítica à Gramática Tradicional e apontam as incoerências de suas noções e procedimentos e a inadequação de seu ensino frente às novas necessidades e desafios socialmente colocados.

Em contrapartida, os textos que foram escritos por professores que fizeram parte da Equipe Técnica da CENP estão mais voltados para a tentativa de estabelecer a ponte entre as propostas dos especialistas e a prática dos monitores e professores. Desse modo, esses textos caracterizam-se pela preocupação de seus autores em apresentar “traduções metodológicas” aos professores, sugerindo atividades de língua portuguesa orientadas pelas perspectivas abertas pelos especialistas.

3. PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO E DO PAPEL ATRIBUÍDOS À GRAMÁTICA E AO ENSINO DE GRAMÁTICA

3.1. Na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau (PCLP)⁸

A PCLP, ao abordar questões sobre o conceito e função atribuídos à gramática e ao ensino de gramática, apóia-se em diferentes orientações vindas da Lingüística genericamente denominada funcional, sobretudo nas idéias divulgadas por Franchi (1987, 1991, 1992), Perini (1985a, 1985b, 1987, 1996), Castilho (1987, 1994a, 1994b) e também Geraldi (1984, 1985, 1991).

No entanto, ao fazer a transposição dos conhecimentos da Lingüística para o professor, de forma a facilitar a compreensão, a PCLP tende a apagar diferenças significativas entre os pressupostos teórico-metodológicos que veicula. De um lado, seguindo a perspectiva de Franchi, considera o componente discursivo da língua, admitindo que o sujeito correlaciona as possibilidades de escolha (criatividade) oferecidas pelo sistema às condições variáveis da produção do discurso, segundo regras fundamentadas social e antropológicamente e obedecidas segundo critérios funcionais. De outro lado, ao assumir a linguagem como forma e lugar de interação, seguindo dessa vez a perspectiva de Geraldi, focaliza as ações dos sujeitos enquanto trabalho de produção e reprodução de sentidos em discursos sociais, ou seja, enquanto trabalho de constituição e reconstituição da própria linguagem e dos próprios sujeitos falantes. As

assuntos: Variantes Lingüísticas (língua oral/língua escrita); Articulação do texto; Teoria Gramatical e Ensino de Gramática; Leitura e Produção de Textos; Linguagem Literária e A Literatura na Escola.

⁸ Vale ressaltar que, para esta análise, foi necessário recorrer às fontes teóricas que embasaram as concepções de gramática e de ensino de gramática presentes nos documentos analisados.

condições de produção do discurso, nesse caso, não são vistas como acessórias às regras de funcionamento do sistema.

Ao desenvolver uma análise do discurso da PCLP, Pietri (1998) também aponta algumas contradições. Conforme esse autor, o discurso da PCLP foi fortemente influenciado pela concepção sócio-interacionista que vê a linguagem como uma atividade social, constitutiva, a um só tempo da língua e do sujeito. No entanto, ainda segundo Pietri, o texto da PCLP é inspirado também pela teoria gerativista de Chomsky, que concebe a língua como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção. Pietri afirma que as características da teoria gerativista tornam-se evidentes na PCLP, quando esta, fazendo referência ao trabalho *Criatividade e Gramática* de Franchi (1987), trata da noção de “criatividade”. Essa noção, nas palavras de Pietri, *concebe a ação do pensamento e da linguagem em termos de formação e transformação: a partir de um conjunto finito de regras inatas, uma quantidade infinita de sentenças pode ser gerada num processo de reconstrução conduzido pelas escolhas do próprio sujeito, em um contexto vital e social.* (1998:62) Ainda nas palavras desse autor, na perspectiva da PCLP, *construir se confunde com adaptar, reconstruir com readaptar. (...) a criatividade se confunde com o uso, não no sentido social ou antropológico do termo, mas no sentido de “competência lingüística”, em uma linha gerativista. O uso se faz socialmente, mas a linguagem é potencialmente individual. (...) Nesse sentido, criar é saber adequar; ensinar, portanto, segundo essas premissas, é ensinar a adequação.* (Pietri, 1998:63-64)

Acreditamos, porém, que essas contradições apresentadas pela PCLP estão relacionadas mais a diferentes orientações do funcionalismo do que propriamente a uma orientação gerativista, sendo que o próprio Franchi, em uma nota de rodapé do artigo citado, afirma: *Falamos aqui de criatividade em um sentido mais amplo que o de Chomsky. (...) não desejamos confundir a criatividade da linguagem, no sentido amplo que lhe damos, com os procedimentos formais recursivos com que a representamos parcialmente.* (Franchi, 1992:26)

Nesse sentido, concordamos com Ilari (1992) quando, referindo-se aos trabalhos de um dos principais artífices da nova proposta de ensino de gramática, diz que há “duas personagens que Franchi vem protagonizando”: existe um Franchi profundo conhecedor e estudioso da Gramática Gerativa e um “outro” Franchi que gosta de intitular-se “funcionalista” e é responsável por ter colocado em circulação alguns conceitos metodológicos que foram extremamente influentes nos últimos anos. O propósito que esse segundo Franchi vem perseguindo ao longo dos anos é o de conciliar, com a exigência metodológica de uma representação formalizada, algumas teses sobre a natureza (as funções) da linguagem. Nos termos de Ilari, *o funcionalismo de Franchi constrói-se em grande parte sobre dois postulados: a linguagem é trabalho, e não produto; um mesmo tipo fundamental de operação permite aos humanos agir sobre os objetos do mundo e sobre os objetos semiológicos que são os sinais de qualquer linguagem.* (Ilari, 1992:184) Nesse sentido, acreditamos que o Franchi mais presente na PCLP e nos textos de apoio à PCLP é o segundo Franchi, isto é, o que se quer funcionalista.

É preciso lembrar que, em termos gerais, a perspectiva funcional em Lingüística, como salienta Neves (1997), tem como questão básica de interesse a verificação do

modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente, isto é, a abordagem funcionalista considera *as estruturas das expressões lingüísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração.* (1997:2) Ainda segundo essa autora, uma gramática funcional enfoca a estrutura gramatical da língua, mas inclui em sua análise *toda a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.* (1997:3)

Siewierska (1991)⁹ define o paradigma funcional da teoria lingüística como sendo uma abordagem que considera todos os aspectos da organização estrutural da linguagem à luz do seu papel na interação social humana. A prioridade da função comunicativa sobre a função cognitiva é, para Siewierska, uma das suposições teóricas mais importantes do paradigma funcional. A adoção da perspectiva comunicativa possibilita, segundo essa autora, a extensão do domínio tradicional da análise lingüística (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas), ao incluir os princípios pragmáticos governando as estruturas da interação verbal. Assim, aderir a uma visão funcional da linguagem requer, conforme assinala Siewierska, que o sistema de regras deva, tanto quanto possível, ser descrito em termos de noções funcionais.

Mas, o funcionalismo não é único, apesar de, como lembra Neves (1997), os mais representativos desenvolvimentos da visão funcionalista da linguagem serem comumente relacionados às concepções da Escola Lingüística de Praga, designação de um grupo de estudiosos que começou a atuar antes de 1930. Para esse grupo, a linguagem permite ao homem, acima de tudo, reação e referência à realidade extralingüística. No modelo de Praga, as frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informações, ao mesmo tempo que estabelecem ligação com a situação de fala e com o próprio texto lingüístico. Assim, na visão funcional da Escola de Praga, a frase é reconhecida como uma unidade suscetível de análise não apenas nos níveis fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo. Essa é, portanto, uma abordagem caracterizada como estruturalista funcional, na qual aparecem, lado a lado, o estrutural (sistêmico) e o funcional (Neves, 1997:16-17). No entanto, a aplicação dos termos funcionalismo e abordagem funcional não se restringe à Escola de Praga. Outras abordagens funcionais surgiram no Ocidente e no Oriente, e o funcionalismo foi se diversificando. O que explica o fato de existirem, segundo Neves (1997, a partir de Prideaux), tantas versões do funcionalismo quantos são os lingüistas que se chamam funcionalistas e, dentro do que vem sendo denominado funcionalismo, existirem modelos muito diferentes.

Dillinger (1991), ao abordar questões que envolvem a dicotomia formalismo/funcionalismo, afirma que no estudo da linguagem não se usa “função” em seu sentido matemático de uma relação especial entre dois conjuntos em que todos os elementos de um conjunto (o domínio) têm apenas um elemento correspondente no outro conjunto (o contradomínio). Na Lingüística, ainda segundo Dillinger, o termo função se refere aos casos que a álgebra define como “relações”, isto é, casos em que alguns elementos do domínio teriam nenhum ou mais de um elemento correspondente no contradomínio. Assim, na Lingüística usa-se “função” no sentido de “relação”. Dessa forma, Dillinger (a partir de Garvin) afirma que, em relação às línguas, “função” pode designar as relações entre uma forma e outra (função interna); as relações entre

⁹ Todas as referências que fazemos a essa autora foram traduzidas por nós.

uma forma e seu significado (função semântica) e as relações entre o sistema de formas e seu contexto (função externa). Assim, da mesma forma que o “formalismo” não distingue claramente entre “o estudo da forma lingüística” e “o uso de dispositivos formais”, o “funcionalismo” não identifica claramente quais funções ou relações serão objeto de estudo. Mas em geral, de acordo com Dillinger, o funcionalismo se preocupa com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social e não tanto com as características internas da língua como sistema. Assim, *por frisar especialmente as relações entre a língua e seus usos na comunidade, normalmente sem negar a importância da natureza estrutural da língua, a sociolingüística, a lingüística antropológica, estudos da literatura e do discurso vieram a ser chamados “funcionalistas”*. (Dillinger, 1991:399)

Voltando à PCLP e aos textos de apoio à PCLP, Castilho, em um dos textos de apoio, intitulado *Teorias Lingüísticas e Ensino da Gramática*(1994a), apresenta um conceito de gramática e de ensino de gramática a partir de uma visão funcionalista que é a que dá o tom do movimento de renovação como um todo. Nesse texto, ao apresentar algumas das principais teorias sobre a linguagem, reunindo-as em “três grandes famílias”, esse autor relaciona três linhas teóricas a três tipos de gramática. A terceira “família teórica” apresentada por Castilho, diferentemente das outras duas que postulam a língua como um fenômeno homogêneo (estruturalismo e gerativismo), considera a língua como uma atividade social por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. De acordo com Castilho, a consideração da língua como atividade social levou à formulação da Teoria da Enunciação que acolhe uma série de teorias auxiliares, a saber: a língua como comunicação, a língua como um conjunto de funções socialmente definidas, a língua como um conjunto de atos de fala, a variação e a mudança como fenômenos inerentes à heterogeneidade da língua, e a língua como discurso. Para esse autor, a gramática da língua assim concebida, denominada *gramática funcional*, *é um conjunto de regras em que se procura relacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que elas foram geradas*. (Castilho, 1994a:22) A partir dessa definição de gramática funcional, Castilho afirma que uma proposta para o ensino de gramática na escola deve partir da língua falada para a língua escrita, da Pragmática para a Gramática, de um modelo teórico funcional, mais intuitivo, para um modelo teórico formal, mais técnico.

Também podemos filiar a essa vertente as propostas apresentadas por Franchi (1987, 1991, 1992), uma vez que esse autor concebe gramática como o *conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação*. (Franchi, 1987:39) Essa concepção vai aparecer no texto *Criatividade e Gramática*, quando é proposto o trabalho com as atividades lingüística, epilingüística e metalingüística. Para Franchi, a atividade lingüística é o exercício pleno da própria linguagem, que se dá nas circunstâncias cotidianas da comunicação; a atividade epilingüística é a prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não; e a atividade metalingüística é o trabalho sistemático com as noções gramaticais e sua nomenclatura. Segundo esse autor, a escola deve privilegiar a prática epilingüística porque esta tem a

função de permitir ao aluno desenvolver uma reflexão teórica (elaboração de hipóteses sobre a natureza da linguagem) que o habilitará a desenvolver a atividade metalingüística (descrição sistemática da linguagem). (Franchi, 1987:37)

Diferentemente dessa perspectiva de Franchi que, na relação do sujeito com a linguagem, destaca a importância da noção de criatividade entendida como a capacidade do falante compreender e usar os processos diferenciados de construção de um repertório lingüístico, as propostas defendidas por Geraldi destacam, na relação do sujeito com a linguagem, a importância da noção de trabalho. Nas palavras desse autor *é a dinâmica do trabalho lingüístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante; por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo.* (Geraldi, 1991:11)

Nessa perspectiva, a língua é algo que se vai constituindo e “mantém-se porque se modifica”. Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão, Geraldi considera a existência de uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos”, “monstros da gramática” e também não podem ser concebidos como meros portadores da hegemonia discursiva de seu tempo. Nesse sentido, Geraldi considera a realização do trabalho constitutivo em dois níveis que se entrecruzam: o da produção histórica e social de “sistemas de referência” em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos e o das “operações discursivas” que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos, apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados.

Dessa forma, para Geraldi, existem as ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que os sujeitos fazem *sobre* a linguagem. No agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências dá-se a ação *da* linguagem. A linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a reflexividade, ou seja, o poder de remeter-se a si mesma. Nesse sentido, segundo esse autor, *a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão.* (1991:17) Nesse sentido, a distinção de três tipos de ações não é uma distinção classificatória de fenômenos lingüísticos, mas uma distinção na abordagem de fenômenos concomitantes.

Diferentemente de Franchi, que distingue essas três atividades com base em ação consciente e não consciente, defendendo a posição de que a atividade lingüística supõe *uma progressiva atividade epilingüística: como atividade metalingüística inconsciente de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e a sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva e consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal* (Franchi, 1992:33), Geraldi recusa a distinção entre ação inconsciente e ação consciente e desconsidera a verticalidade das ações lingüísticas proposta por Franchi, já que tanto falar quanto compreender envolvem intencionalidade. Nesse sentido, para esse autor, *as atividades lingüísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto.* Essas atividades demandam um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos. As atividades

epilingüísticas são aquelas que, *independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o trabalho do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.* (Geraldí, 1991:24-25)

As atividades metalingüísticas, para Geraldí, são, portanto, aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas que conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se de *atividades de conhecimento que analisam a linguagem com construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural de sujeitos.* (Geraldí, 1991:25)

A partir desse ponto de vista, então, Geraldí afirma em um dos textos de apoio publicados pela SEE-SP, que *uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.* (Geraldí, 1985:26)

Esses pressupostos de Geraldí parecem sustentar a posição defendida pela PCLP de que *a atividade de falar sobre a linguagem (metalinguagem) nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos* (PCLP, 1991:25), embora em seguida a mesma PCLP afirme que a atividade metalingüística *deve estar ancorada em uma longa atividade epilingüística, isto é, no trabalho sobre a linguagem, na transformação de sua estrutura, sobretudo no trabalho assim feito sobre os textos dos próprios alunos.* (PCLP, 1991:26; Franchi,1987)

Nesse sentido, se, para Franchi, a escola deve privilegiar a prática epilingüística apenas porque esta tem a função de permitir ao aluno desenvolver uma “teoria gramatical” necessária à atividade metalingüística, para Geraldí, as atividades epilingüísticas são vistas como condição para a busca significativa de outras atividades sobre a linguagem, inclusive a metalinguagem, ou seja, as atividades epilingüísticas refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado o sujeito. Assim, para Geraldí, toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer são atividades epilingüísticas e, portanto, “análises lingüísticas”. Da mesma forma, Geraldí considera as atividades metalingüísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Vale ressaltar também que, em uma nota de rodapé, Geraldí afirma que *um equívoco é pensar que aprendendo as explicitações que são dadas a este objeto (a língua) aprende-se a falar, a escrever, a interagir lingüisticamente.* (Geraldí, 1991:226)

Apesar dessas diferenças, a nosso ver significativas, em seu estudo sobre as novas perspectivas do ensino de língua portuguesa, Britto (1997) aproxima a visão de Franchi e a de Geraldí como pertencentes a uma “escola da Unicamp”: *uma perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo, é aquela assumida por Franchi e Geraldí, entre outros, que partem da*

reflexão sobre o modo como o sujeito constrói o conhecimento da língua. (Britto, 1997:153) Essa “escola” se identifica, segundo Britto, por uma concepção de linguagem e de suas decorrências metodológicas para a análise do discurso e para o ensino da língua. A concepção de linguagem que define essa escola, de acordo com esse autor, está centrada na historicidade do sujeito e da linguagem¹⁰.

Uma outra posição apresentada pela PCLP e por textos de apoio à PCLP refere-se às propostas de Perini (1985a, 1987). Esse autor não faz referência às três atividades consideradas por Franchi e Geraldi, mas está preocupado em substituir a metodologia de descrição e as categorias da Gramática Tradicional pelas da Lingüística formal, as quais considera mais rigorosas. Ao apresentar uma “nova gramática do português”, Perini desenvolve uma descrição lingüística que separa a semântica da pragmática, admitindo que essa separação simplifica o trabalho de elaboração da gramática, pois dispensa a consideração do contexto lingüístico na descrição do significado. Admite também que essa é uma questão extremamente controversa, e que se trata de um dos grandes pontos de discussão da lingüística atual, pois muitos negam a possibilidade de separar esses dois tipos de fatores. Como sua tarefa é a de descrição do português, diz-se forçado a tomar partido mais pela necessidade prática do que por uma convicção profunda, optando pela inclusão do componente semântico, em detrimento do componente pragmático.

Assim, a gramática deve ser entendida, segundo Perini, como um conjunto de instruções que o falante da língua domina implicitamente, e sabe muito bem pô-las em ação, ao julgar a boa ou a má formação de uma frase ou de uma palavra. Mas isso, afirma o autor, não quer dizer que o falante tenha consciência dessas instruções, não mais do que tem consciência dos processos de sua digestão ou circulação. É, portanto, um mecanismo que ele põe em funcionamento de maneira automática. A tarefa do lingüista é, na opinião de Perini, tentar explicitar esse mecanismo e estudá-lo. A descrição gramatical que apresenta é considerada por ele como o resultado dessa tentativa de explicitação. Uma gramática bem sucedida, segundo esse autor, deve ser formada por um conjunto de instruções sobre como construir as formas da língua (palavras, sintagmas e orações), mais um conjunto de regras semânticas que atribuam a essas formas determinados significados. Nessa gramática, portanto, a estrutura das formas lingüísticas e seus enunciados são estudados dentro dos limites máximos do período, isto é, sem considerar a inserção dos períodos dentro de contextos lingüísticos e extralingüísticos. Isso não quer dizer, nos termos de Perini, *que se negue a relevância do estudo do contexto, é claro; apenas, defende-se a posição de que o estudo do período é parte do estudo dos enunciados. O contexto é estudado por disciplinas especiais: a análise do discurso e a pragmática* (1996:56-57).

Cabe lembrar que em outros trabalhos desse mesmo autor, citados pela PCLP e pelos textos escritos pela Equipe Técnica da CENP, alguns traços discursivos são considerados na descrição gramatical. Em uma de suas publicações, adotando explicitamente a perspectiva funcional, Perini admite que *a linguagem responde a certas necessidades expressivas, de modo que sua forma é, em parte, determinada por essas necessidades. (...) Digamos, então, que a linguagem é “funcional” na medida em*

¹⁰ Nessa escola, estariam incluídas desde as investigações das questões sobre a análise do discurso de Possenti (1988) até as questões de afasia de Coudry (1988).

que se estrutura de maneira a responder às necessidades ditadas por suas funções comunicativas. Poderemos então dizer que a questão não é se a linguagem é ou não “funcional”, mas até que ponto, e de que maneira ela o é. (1985b:02)

Com relação ao ensino, Perini defende a importância do ensino formal de gramática na escola, mas recusa a gramática tradicional porque esta, além de arcaica e desatualizada em relação aos resultados teóricos e práticos da pesquisa lingüística das últimas décadas, está, segundo ele, impregnada de um “normativismo sem controle”. Duas razões justificam, segundo Perini, o ensino formal de uma gramática descritiva do português no ensino regular: um componente cultural e um componente de formação de habilidades. O componente cultural diz respeito a determinados conhecimentos que, apesar de não terem aplicação prática visível, seriam considerados pela sociedade parte integrante da formação do cidadão, do mesmo modo que certos conhecimentos de química, história, biologia, etc. O componente de formação de habilidades, ou seja, de habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses, de independência de pensamento, é o mais importante na avaliação desse autor. A principal referência aqui é a metodologia científica de análise de língua, defendida pela Lingüística. Como afirma Perini, *a grande contribuição que o ensino da gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas, isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente. E isso só será possível se se entender o estudo da gramática como parte da formação científica dos alunos, uma vez que não se pode estudar gramática sem ao mesmo tempo fazer gramática. (1996:32)*

Como exemplo do que pode ser feito nesse sentido, Perini propõe um estudo das funções sintáticas do período e das classes de palavras analisando seu comportamento sintático e buscando não perder de vista a análise tradicional, para não exigir do leitor um esforço maior do que o necessário. Inspirada nas idéias de Perini, em especial sobre como ensinar gramática, a PCLP afirma que *a partir da 6ª. série pode-se já intensificar a análise e a descrição lingüística, com o correspondente trabalho sobre as noções gramaticais. Nesse sentido, sugere uma gramática pedagógica que tenha um caráter tanto quanto possível descritivo e intuitivo. (PCLP, 1991:56)* Citando Perini, a PCLP afirma: *não se deve transportar para ela [gramática pedagógica] as controvérsias teóricas da lingüística, mesmo que se busque incorporar os princípios, noções e operações geralmente aceitos independentemente das diversas tendências, nessa ciência. (PCLP, 1991:56)* O objetivo geral apresentado é o de *levar o aluno a trabalhar efetivamente sobre a própria linguagem, desenvolvendo sua sensibilidade para a análise lingüística e para a identificação das propriedades fundamentais das construções tanto na modalidade coloquial quanto na modalidade padrão culta. (PCLP, 1991:59)*

Apesar de sugerir a elaboração de uma “gramática pedagógica” nos termos defendidos por Perini, a PCLP não enfatiza que os objetivos defendidos por esse autor para o ensino formal da gramática não se referem ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao contrário, apresenta algumas afirmações que não esclarecem uma posição definida quanto aos objetivos do ensino da gramática formal: *Isso não quer dizer que não se possa antecipar muita coisa já no primeiro grau, quando a própria discussão sobre os fatos da língua acabe exigindo do professor e dos alunos o*

uso de algumas palavras técnicas e algumas distinções de categorias, relações ou funções gramaticais. Só não se deve perder a ênfase nos aspectos mais importantes do aprendizado gramatical: o domínio efetivo, para uso oportuno, dos vários modos e modalidades de construção e transformação das próprias expressões no trabalho textual (oral ou escrito). (PCLP, 1991:54)

Com relação às contribuições de Perini, a PCLP tende a incorporá-las às dos demais lingüistas citados, apagando as diferenças entre umas e outras. Esse apagamento, apesar de buscar facilitar a leitura do documento cria, a nosso ver, dificuldades para as tentativas de implementação da proposta. Tais dificuldades se agravam quando se considera que o professor brasileiro só dispõe de estudos funcionais esparsos e pontuais, que contemplam apenas alguns fenômenos isolados da língua.¹¹ Isso sem contar que, em sua formação, dificilmente teve acesso às discussões que orientam convergências e divergências nas teorias lingüísticas.

3.2. Os textos de apoio à PCLP

Conforme já assinalamos anteriormente, os textos de apoio à PCLP compreendem as publicações da SEE-SP, escritas por lingüistas ou pela própria Equipe Técnica da CENP, que visam a implementação das propostas de ensino de língua portuguesa na rede estadual desde o final da década de 70.

Um aspecto que observamos, inicialmente, nos textos de apoio à PCLP refere-se à imagem do leitor-alvo projetada nas propostas teórico-metodológicas trazidas pelos lingüistas e pela Equipe Técnica da CENP. Nessas propostas, o professor é referido na maioria das vezes em terceira pessoa, isto é, aparece muito mais como personagem do que como interlocutor¹². Os trechos abaixo ilustram a projeção da imagem do professor-personagem:

Mas o professor deve saber o limite de aplicação das noções assim definidas, para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam e que, incrivelmente, são os que prefere propor à análise (e provas) dos alunos para testar seu conhecimento. (Franchi, 1987:20)

A conclusão é bem simples: o próprio professor não tem conhecimento da estrutura da língua, logo, não poderá levar seus alunos a adquiri-lo. (Perini, 1987:28)

Pesquisar seria, para nós, a palavra-chave, isto exige do professor um conhecimento profundo de gramática que não se limita às respostas estereotipadas do livro didático. (Murrie, 1994:111)

Como podemos observar nas passagens acima, além do professor não ser o interlocutor-alvo do autor, esses mesmos trechos demonstram uma crítica à realidade lingüística escolar e uma valorização dos saberes que faltam ao professor, destacando-se a importância desse saber que lhe falta para uma boa prática, isto é, para uma prática

¹¹ Ver entre outros: PERINI, M.A . O surgimento do sistema possessivo do português: uma interpretação funcional. *DELTA*, v.1, n.1 e 2, 1985, pp.1-16; ILARI, R. *A perspectiva funcional da frase portuguesa*. Editora da Unicamp, Campinas:1986; VOTRE, J. S. & NARO, J.A. Mecanismos funcionais do uso da língua. *DELTA*, v.5, n.2, 1989, pp.169-184; CASTILHO, A T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *ALFA*. v. 38, 1994, pp.75-95.

¹² Ver também a esse respeito Andrade (1998)

consciente. Segundo Andrade (1998), essa marca identificatória da falta é atribuída aos professores no sentido de se tentar convencê-los de que devem incorporar os conhecimentos divulgados.

Em relação aos conhecimentos relacionados à gramática e ao ensino de gramática, observamos que os textos de apoio produzidos pelos lingüistas e o textos produzidos pelos técnicos, assim como no caso do texto da PCLP, apresentam reflexões teórico-metodológicas fundamentadas em diferentes perspectivas da Lingüística Funcional. Entre essas diferentes perspectivas figuram desde orientações mais próximas do formalismo, como as propostas de Perini, até orientações mais discursivas, como as concepções defendidas por Geraldini.

Vale ressaltar, porém, que são os textos de apoio escritos pela Equipe Técnica da CENP os que se encarregam de fazer mais exaustivamente as "tranposições" dos conhecimentos produzidos pela Lingüística para a sala de aula. Dentre os que foram produzidos nos últimos 10 anos, dois apresentam mais diretamente sugestões de atividades para o ensino de gramática, a saber: *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º. grau*¹³ e *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. grau*¹⁴

Um outro aspecto já observado no texto da PCLP e que também caracteriza esses dois textos refere-se à tentativa de facilitar a compreensão através do apagamento das diferentes perspectivas teórico-metodológicas trazidas pelos lingüistas.

No texto *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º. grau*, já na "Introdução", a autora afirma que não pretende *discutir a dicotomia ensinar/não ensinar gramática no 1º. grau*, mas *repensar o processo de ensino de gramática de forma que o aluno, ao interagir com a linguagem, possa adquirir a competência de refletir sobre ela, criando descrições gramaticais coincidentes ou não com as da gramática tradicional*. (p.97)

Ainda na "Introdução", fazendo referência explícita a Perini, a autora admite que o ensino da gramática tem por objetivos principais: *a) iniciar o aluno no estudo científico da linguagem, assim como dos fatos sociais em geral; e b) contribuir para a formação de espíritos críticos e independentes*. (p.97)

Tendo em vista esses pressupostos, observamos que a autora apenas "reproduz" de forma descontextualizada e confusa as idéias de Perini. Nos objetivos citados, por exemplo, a referência ao estudo científico "dos fatos sociais em geral" pode levar o leitor a uma compreensão equivocada da associação feita por Perini entre estudo da língua e fatos sociais. De fato, a autora retoma orientações teóricas de maneira não articulada, o que faz com que algumas passagens do texto tornem-se truncadas, dificultando a compreensão. O trecho a seguir é um exemplo disso:

Ao parar para refletir sobre a gramática de um texto, o aluno perde grande parte das significações existentes. De outra forma, pretendemos amenizar a perda, propondo atividades

¹³ Esse texto, produzido pela equipe técnica da CENP, constitui a segunda parte de um volume publicado pela SEE-SP em 1990, denominado: "O Texto da Teoria à Prática".

¹⁴ Esse texto, produzido pela Prof. Zuleika de F. Murrin (membro da Equipe Técnica da CENP), faz parte de uma coletânea de textos publicados em um volume publicado pela SEE-SP em 1994, denominado "Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - volume I".

mais relacionadas ao ato de significação, mesmo sabendo que estamos, na verdade, invocando conteúdos escolares de Língua Portuguesa. (p.108)

Como vemos no trecho acima, mesmo para um leitor com familiaridade com as referências-fonte, fica difícil compreender a associação feita entre perda de significação, ato de significação e conteúdos escolares de Língua Portuguesa.

No texto *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, a noção de que o texto deve ser utilizado como pretexto para as atividades gramaticais é sugerida em um trecho confuso, denominado “alerta importante”, que reproduzimos a seguir:

Antes de partir do texto como pretexto para outras atividades, sendo um texto literário e, sobretudo, um poema, leia-o, analise-o, interprete-o com sua classe, dando a ele o respeito que o texto literário - enquanto criação estética - merece. Só depois de lido, interpretado, comentado, “curtido” é que se deve partir para atividades sugeridas ou “pretextadas” por ele. (p.87).

É interessante observar no trecho acima a sugestão de que somente os textos literários merecem “respeito”, no sentido de uma análise e interpretação cuidadosa. Mas esse “respeito” não impede que devam ser utilizados como “pretexto” para as atividades gramaticais. Subentende-se que, no caso de textos não-literários, é possível utilizá-los de imediato para o desenvolvimento de atividades gramaticais.

Outro aspecto que caracteriza marcadamente essas duas publicações é a forma como estão organizadas, pois se pretendem mais didáticas e são mais prescritivas, apresentando sugestões específicas para a sala de aula. Além disso, as sugestões que envolvem o estudo gramatical são apresentadas a partir de um mesmo texto utilizado para as atividades de leitura e produção. No entanto, essas atividades não conseguem traduzir, de forma integrada, a noção de que os diferentes tipos de texto se definem por sua estrutura textual, pelo funcionamento das formas nos diversos níveis de análise, pelos temas e de acordo com a situação comunicativa em que funcionam.

A autora do texto *Repensando o Ensino-Aprendizagem da Gramática no 1º grau* organiza as propostas de atividade gramatical em função do seguinte propósito: *que os alunos aprendam a descrever os fatos da língua de forma a poderem analisar, refletir sobre eles, entendendo que cada caso merece ser explicado logicamente.* (p.108)

Além da idéia de análise gramatical relacionada à explicação lógica, a autora esclarece que *a utilização de um texto como estímulo para a reflexão sobre o processo de formação de palavras e as relações que elas estabelecem dentro dele não deve ser entendida pelo professor como uma atividade de linguagem, mas sim como um pretexto, para a análise lingüística.* (p.109)

Desse modo, os textos selecionados por essa autora, para apresentar as propostas de atividades, foram escolhidos em função do conteúdo gramatical pré-selecionado.

Entre os principais conteúdos selecionados pela autora, destacamos uma proposta de atividade em que, para o estudo da “palavra a”, a autora utiliza o texto “Os portugueses e o navio” de Rubem Braga e propõe as seguintes atividades:

- solicitar aos alunos, de preferência divididos em grupos, que grifem no texto “Os portugueses e o navio” todas as palavras a/as, inclusive as craseadas. Após, os grupos poderão formular algumas hipóteses sobre o significado de tais palavras no texto, agrupando-as de

acordo com algum critério estabelecido por eles próprios. Os grupos deverão apresentar as conclusões aos demais e o professor deverá analisar a coerência dos critérios, estabelecendo outros paradigmas de classificação de acordo com a função e significação. (p.124)

O que se pode observar nessa sugestão é de fato uma tentativa de “traduzir” as idéias de Perini sobre fazer o aluno observar e refletir sobre um fato gramatical. As sugestões apresentadas tendem a privilegiar os níveis sintático e semântico de análise das categorias estudadas, em detrimento do pragmático

No texto *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa*, as sugestões de atividades gramaticais ora privilegiam aspectos sintático-semânticos de unidades gramaticais; ora aspectos mais pragmáticos; e ora aspectos relacionados à textualidade.

Entre as propostas que privilegiam aspectos sintático-semânticos, destacamos a atividade que tem por objetivo levar o aluno a *observar elementos semanticamente valiosos na construção do texto* (p.41). Essa atividade é sugerida a partir de um texto em versos, produzido por um aluno de 3ª. série. O primeiro verso dá o título à composição: “A criança quando é criança”. Nesse caso, a sugestão é a de que o professor leve o aluno a observar que a palavra *quando*, nesse contexto, tem valor condicional e não temporal. Além disso, propõe-se que o professor exemplifique com outras situações em que *quando* tem valor temporal.

Como se pode observar, nesse exemplo, a atividade gramatical privilegia a análise sintático-semântica de um elemento gramatical específico que aparece no texto a ser estudado.

Uma outra proposta, também a partir de um texto produzido por um aluno de 4ª série, tem por objetivo exercitar as possibilidades de deslocamento dos termos na seguinte frase e conseqüente variação na formulação do tópico: *O dia estava ensolarado com uma nuvem no céu azul*. As hipóteses de deslocamento apresentadas são as seguintes:

a) dando destaque para a nuvem:

Uma nuvem passava no céu azul, no dia ensolarado.

b) dando destaque para o céu:

O céu azul, com uma nuvem, no dia ensolarado.

c) dando destaque para o sol:

O sol brilhava no céu azul, uma nuvem passava.

Nesse exemplo fica evidente, portanto, uma preocupação com aspectos mais pragmáticos do texto, demonstrando que o deslocamento de termos altera o foco narrativo e acentua um aspecto em detrimento de outros. No entanto, é uma atividade que considera um fragmento isolado, isto é, uma frase retirada de um texto que o aluno produziu.

Essa mesma publicação sugere atividades voltadas para aspectos relacionados à textualidade, entre as quais destacamos a que toma como referência uma crônica de Rachel de Queiroz intitulada “Tirem-lhes as máquinas, e o homem nada será”. Para o desenvolvimento dessa atividade são destacados os elementos de coesão entre os parágrafos da crônica. Nesse sentido, objetiva-se que o professor leve o aluno a observar que: a expressão *E então...* que inicia o segundo parágrafo do texto dá idéia de

continuidade ao que se relata no primeiro parágrafo; o uso da expressão temporal *sempre que* introduz impressões pessoais do autor do texto; o uso do dêitico *Isso*, remete ao parágrafo anterior, fazendo a necessária retomada que conduz à conclusão.

Nesse exemplo, como se pode observar, já são privilegiados aspectos relacionados à textualidade, para que o aluno possa refletir sobre *o modo como o texto se organiza, quais o elementos que garantem a construção do texto numa certa direção e sua adequação a esse propósito* (p.100).

Mas, de modo geral, como ilustram as atividades indicadas, as práticas escolares tradicionais de classificação de termos ainda são a principal referência para os exercícios propostos. Uma explicação para isso é a permanência da Gramática Tradicional como referência de fato disponível para o professor.

Sabemos que na formação do professor de língua materna, sobretudo em Faculdades mantidas por entidades privadas, ainda predomina o ensino da Gramática Tradicional. Pela experiência que pudemos vivenciar com a formação de professores de língua portuguesa, nos últimos dez anos, como docente da disciplina "Linguística", em um Curso de Licenciatura em Letras, constatamos que as disciplinas "Língua Portuguesa" e "Prática de Ensino de Português" veicularam, nesse período, conceitos tradicionais de gramática e de ensino de gramática, não promovendo qualquer problematização desses conceitos. Em relação à disciplina "Linguística", embora esses conceitos tradicionais tivessem sido problematizados nas aulas, as diferenças de orientação entre as propostas dos especialistas não foram abordadas. Como professora da disciplina, julgávamos suficiente, para a renovação das práticas de ensino de língua, o fato de todas as novas propostas partirem, unanimemente, de críticas ao ensino tradicional. Vale destacar ainda que essa disciplina era dada somente nos quatro primeiros semestres do Curso e com carga horária reduzida, se comparada a carga horária de "Língua Portuguesa". Com isso, as orientações divulgadas pela disciplina "Linguística", em relação ao ensino da língua sob novas perspectivas, acabavam se perdendo ao longo dos três últimos semestres, em meio à formação mais conservadora imposta pelas disciplinas "Língua Portuguesa" e "Prática de Ensino de Português".

Alem disso, ainda que as práticas escolares venham sendo reformuladas a partir dos novos conceitos e textos formadores, observamos que passou-se da análise gramatical da frase descontextualizada para a gramática no texto. Uma análise, também desenvolvida por nós, de aulas de gramática de professores de 5^a. a 8^a. séries que participaram nos últimos dez anos do movimento de renovação do ensino de língua¹⁵ nos revelou uma tentativa de incorporação das críticas desenvolvidas pelos especialistas à metodologia tradicional de ensino de gramática em frases ou palavras isoladas. No entanto, a idéia da "gramática no texto", quase sempre, se traduz pela retirada de frases ou palavras dos textos, seguida da classificação da função da palavra ou expressão. Em alguns casos, a introdução de um texto para leitura só se justifica em função do tópico gramatical previsto para o estudo, ou seja, o texto é escolhido em

¹⁵ Para o desenvolvimento desta pesquisa também analisamos aulas de língua portuguesa de 5^a a 8^a séries de 20 professores que participaram de encontros destinados à capacitação docente (Orientações Técnicas) promovidos pela DE onde atuamos como monitora. Esses professores também são egressos, entre 1987 e 1997, do Curso de Licenciatura em Letras da mesma Faculdade onde atuamos como professora de Linguística nesse período.

função do "ponto" gramatical a ser introduzido ou revisto. Assim, reproduz-se o estudo tradicional, apesar de não mais baseado no exame de uma lista de frases não relacionadas entre si.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do conceito e do papel atribuídos à gramática e ao ensino de gramática pelos textos da SEE-SP que divulgam as novas orientações teórico-metodológicas, verificamos que as orientações vindas dos lingüistas caracterizam-se sobretudo por trazerem reflexões teóricas que partem da crítica à tradição gramatical, fundamentando-se em diferentes perspectivas do chamado paradigma funcional em Lingüística. Verificamos também que essas publicações destinadas à renovação do ensino de gramática consistem principalmente em tentativas de aplicação da teoria lingüística.

Com relação às publicações que procuram traduzir os conhecimentos da Lingüística para o professor, verificamos que há uma tentativa de facilitar a compreensão através de uma espécie de apagamento das diferentes perspectivas teórico-metodológicas trazidas pelos lingüistas. Constatamos também que esse apagamento acaba dificultando, e não facilitando, a implementação da proposta, conforme verificado nas tentativas de tradução metodológica da CENP.

Concluimos também que só a partir da reflexão desenvolvida em nossa pesquisa é que as diferentes perspectivas de análise lingüística tornaram-se mais evidentes para nós.

A partir dessas constatações, pudemos refletir melhor sobre a nossa própria atuação na formação inicial e continuada de professores de língua materna na cidade onde atuamos. Concluimos que só o domínio da teoria Lingüística não leva ao desenvolvimento de uma prática renovada. Não que esse domínio não seja necessário. A preocupação com questões relativas à formação de professores deve partir de uma reflexão sobre a prática nas escolas e não de uma suposta necessidade de atualização teórica como elemento condicionador da transformação.

Vale ressaltar ainda que a partir da análise que desenvolvemos, das aulas de gramática de 5^{a.} a 8^{a.} séries, constatamos que, nesse campo, algumas mudanças ocorreram, mas não podemos considerar que se constituíram, de fato, num avanço qualitativo. Os professores ou continuam se pautando exclusivamente pelos manuais didáticos, ou, na tentativa de compatibilização entre a prática tradicional e a disposição para mudar, apresentam dificuldades e acabam promovendo confusões e equívocos em suas intervenções em sala de aula. Por outro lado, pensamos ser preciso considerar o ônus desses professores, tendo em vista os problemas que constatamos no processo de implementação da proposta de renovação do ensino da língua. Somando-se o que foi apresentado em relação às diferentes orientações para a renovação do ensino de gramática vindas da Lingüística, o apagamento dessas diferenças e as contradições apresentados pela PCLP, pelos textos dos técnicos da CENP, não poderíamos esperar dos professores maior clareza de conceitos e maior coerência teórica em sua prática de sala de aula.

Essa tarefa de seleção e divulgação dos conhecimentos teóricos produzidos sobre a língua materna e destinados à formação do professor foi também estudada por Andrade (1997). Apesar de focalizar material produzido pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro, essa autora constata uma forte presença de autores paulistas (sobretudo da UNICAMP) na bibliografia apresentada. Examinando o modo de difusão dos conhecimentos lingüísticos veiculados, ela identifica um percurso constituído em rede e que inclui várias instâncias. Nos termos da autora, a *leitura que é feita pelo professor de português da produção do pesquisador passa por mediações: a elaboração do conhecimento de formação feita na universidade dirige-se a secretarias e a cursos organizados, aos quais cabe fazer chegar o que for julgado de utilidade para os que ensinam a língua. Os conhecimentos são gerados na universidade, e em um dado momento são apropriados pelo professor, durante a sua formação.* (Andrade, 1997:18)

Segundo Andrade, na forma de apresentação das obras destinadas aos professores de português, além da utilização do instrumental teórico ser vista como um embasamento para as críticas às formas tradicionais de ensino, supõe-se que as teorias possam enriquecer a visão do professor sobre temas que estão presentes na prática de ensino de português (temas como língua, linguagem, escrita, leitura, gramática, etc). Desse modo, a perspectiva dos lingüistas, segundo Andrade, é a de quem quer analisar e observar como cientistas, de tal forma que a preocupação com o ensino esteja voltada sobretudo para o interesse científico. Nos termos de Andrade, *os pesquisadores fazem ciência e divulgam as suas produções a partir de uma perspectiva de professores universitários que têm a responsabilidade da formação inicial, de caráter mais geral e teórico. A formação contínua, que deveria se ligar ao cotidiano escolar, ficam em suspenso.* (Andrade, 1997:25)

De fato, tanto os textos dos lingüistas, quanto os textos dos técnicos publicados pela SEE-SP, considerados nesta análise, apresentam o descompromisso com o cotidiano escolar, conforme apontado por Andrade em seus estudos (1997).

Pensamos, portanto, que a ação da Lingüística Aplicada é essencial para o fornecimento de subsídios que conduzam o professor não só a adquirir uma atitude crítica para consigo mesmo e para com sua própria atuação, mas também a reforçar sua identidade de professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Publicações da SEE-SP analisadas

CASTILHO, A T. (1987). Problemas de análise gramatical. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus.* São Paulo: SEE/CENP, v. II, pp.19-23.

_____. (1994)(1994a). Teorias lingüísticas e ensino de gramática. *Diário de classe.* São Paulo: FDE/SEE, pp.17-27.

FRANCHI, C. (1987). *Criatividade e gramática.* São Paulo: SEE/CENP.

_____. (1991)Mas o que é mesmo “gramática”? *Projeto Ipê- Língua Portuguesa: O currículo e a compreensão da realidade.* São Paulo: SEE/CENP, pp.43-59.

- GERALDI, J. W. (1985). Concepções de linguagem e ensino de português. *Projeto Ipê- Língua Portuguesa I*. São Paulo: SEE/CENP.
- MURRIE, Z. de F. (1994). Repensando o ensino-aprendizagem da gramática no 1º. grau. *Prática pedagógica- Língua Portuguesa- v. I*. São Paulo: SEE/CENP, pp.97-127.
- PERINIM, A. (1987). Sintaxe. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus*. São Paulo: SEE/CENP, v. II, pp.27-36.
- POSSENTI, S & ILARI, R. (1985). Português e ensino de gramática. *Projeto Ipê- Língua Portuguesa II*. São Paulo: SEE/CENP.
- SÃO PAULO (Estado).(1988). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º. grau*. São Paulo: SEE/CENP, 3ª. ed..
- _____. (1990). Posturas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa. *Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º. grau - O texto: da teoria à prática*. São Paulo: SEE/CENP, pp.39-109.
- _____. (1991). *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º. grau*. São Paulo: SEE/CENP, 4ª. ed..
- 2- Outros
- ANDRADE, L. T. (1997). de. Procura-se um formador. *Leitura: teoria e prática*. n.29, jun., pp.16-29.
- _____. (1998). Imagens do professor- leitor no discurso da produção universitária lingüística. In: M. Marinho & C.S.R. da Silva (orgs). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras.
- APARÍCIO, A S. M. (1999). *A Renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP.
- _____. (no prelo) O que mudou no ensino da gramática com as propostas de renovação do ensino de língua dos anos 80/90. In: *Leitura: teoria e prática*.
- BRITTO, L. P. L. (1997). *A sombra do caos; ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras.
- CASTILHO, A T. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- _____. (1994)(1994b). Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *Alfa*, v.38, pp.75-95.
- DILLINGER, M. (1991). Forma e função na lingüística. *D.E.L.T.A.*, v.7, n.1, 1991, pp.395-407.
- FRANCHI, C. (1992). Linguagem - atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.22, jan./jun, pp.9-39.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. (1993). *Programa de Capacitação de AAPs de Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE/SEE. Mimeografado
- GERALDI, J. W. (1984). (org.). *O texto na sala de Aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.
- _____. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. (1996). Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A.*, v.12, n. 2, pp.307-326.
- ILARI, R. (1992). Franchi: o outro e o outro. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.22, jan./jun., pp.183-188.
- NEVES, M. H. (1997). de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1994). Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa*, v.38, pp.109-127.

- PERINI, M. A. (1985)(1985a). *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.
- _____. (1985)(1985b). O surgimento do sistema possessivo do português coloquial: uma interpretação funcional. *D.E.L.T.A.* v.1, n.1 e 2, pp.1-16.
- _____. (1989). *Sintaxe portuguesa; metodologia e funções*. São Paulo: Ática.
- _____. (1996). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- PIETRI, E. de. (1998). *Análise de um projeto de educação continuada para professores do ensino público do Estado de São Paulo: Sujeitos, Discursos, Instituições*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP.
- SÃO PAULO (Estado).(1987). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus. v.I, II e III*. São Paulo: SEE/CENP.
- SÃO PAULO (Estado).(1994). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola em movimento*. São Paulo: SEE/CENP.
- _____. (1995). *Projeto de Educação Continuada*. São Paulo: SEE. Mimeografado.
- SIEWIERSKA, A. (1991). *Functional Grammar*. Londres/Nova York: Routledge.
- SOARES, M. B. (1991). Novas perspectivas do ensino da língua portuguesa no primeiro grau. *A didática e a escola de primeiro grau*. Série Idéias, n.11. São Paulo: FDE, pp.117-140.