

# O conceito de análise lingüística nos PCN: investigação sobre sua apresentação e a compreensão dos professores

Noelma Cristina Ferreira dos Santos\*  
Universidade Federal da Paraíba - Campus II

---

---

## Resumo:

Este artigo tem o objetivo de analisar a compreensão que professores do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental no que toca às orientações sobre o ensino de análise lingüística, apresentadas pelos PCN. A principal fonte para análise é constituída por entrevistas a um grupo de professores de uma escola pública de Campina Grande.

---

---

As questões de ensino são pensadas, por vezes, como se estivessem relacionadas apenas a questões metodológicas restritas ao âmbito do relacionamento pedagógico professor e alunos; todavia, envolvem também a dimensão da formulação das políticas públicas de ensino. No que diz respeito a aspectos pedagógicos, essas políticas, em geral, são elaboradas a partir de concepções mais comuns aos docentes do ensino superior e pesquisadores do que àqueles a quem se destinam, ou seja, os professores do ensino fundamental e médio. Conseqüentemente, não raro, tais políticas trazem um problema intrínseco: como se fazer entendidas pelo seu público alvo.

Desde 1964, essas políticas (divulgadas em forma de resoluções ministeriais, leis de diretrizes e bases do ensino, pareceres, etc) não são uma novidade no Brasil; várias já foram implantadas e substituídas, sempre sob o argumento de que é preciso modernizar e atualizar o ensino – mais especificamente atualizar o professor, que é o alvo de tais resoluções, embora pouco tenha sido ouvido na elaboração de cada uma delas. A novidade mais recente neste campo é o lançamento, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que têm como finalidade apresentar as linhas norteadoras de uma nova proposta de reorientação curricular (Documento Introdutório, p. 9).

A repercussão dessa diretriz junto aos professores do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental é um assunto ainda não estudado devido à recentidade dos PCN. Essa pesquisa, portanto, se dedica a estudar um dos aspectos da relação estabelecida entre professores desse nível de ensino e esse material. Sob esta perspectiva, procuramos responder à seguinte questão: *Os professores compreendem as orientações para o ensino de análise lingüística (AL) apresentadas pelos PCN?*

Como resposta provisória a esta questão, apresentamos a hipótese de que os professores se apropriam das orientações do ensino de AL, a partir do conhecimento que eles têm do ensino de gramática, cujas orientações são a fonte de sua formação

---

\* Trabalho elaborado sob a orientação da Profa. Ms. Denise Lino de Araújo, como monografia para a disciplina Redação Científica da Universidade Federal da Paraíba-Campus II, ministrada pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra, a quem agradecemos a leitura crítica dos originais. UFPA - II.

e, ao mesmo tempo, o alvo da crítica desse documento.

Assim, dedicamo-nos a estudar a compreensão das orientações sobre o ensino de análise lingüística por parte dos professores do 3º e 4º ciclos, uma vez que o ensino da dimensão gramatical da língua ainda é o principal componente do chamado ensino de língua portuguesa nos ciclos indicados. Os PCN reagem a isto e, por isso, interessa-nos saber como os professores assimilam essa crítica e a integram em sua prática pedagógica.

Orientado por esta preocupação, o presente trabalho tem como objetivo geral desenvolver estudo sobre a compreensão das orientações sobre o ensino de análise lingüística expostas nos PCN por parte de um grupo de professores do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental; e como objetivos específicos: a) descrever como é apresentado o conceito de análise lingüística nos PCN; b) confrontar as orientações metodológicas apresentadas pelos PCN sobre o ensino de análise lingüística com a compreensão que professores regentes têm dessas orientações.

Este artigo, que é parte de um trabalho mais amplo, está dividido em três partes. Na primeira, analisamos o conceito de análise lingüística presente nos PCN. Na segunda, investigamos a compreensão desse conceito por parte dos professores focalizados. Na terceira, e última, tecemos as considerações finais.

## 1. PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

As entrevistas constituem as fontes primárias deste estudo, ampliadas pelas fontes secundárias, que são as observações das aulas ministradas, os livros didáticos usados pelas professoras e exemplares de provas e de exercícios aplicados, fundamentais para a triangulação dos dados.

Para alcançar nossos objetivos, os dados foram coletados em duas etapas: uma etapa de observação de aulas e a outra na qual foram realizadas entrevistas semi-formais, com 2 sujeitos. A primeira professora (doravante P1) está formada há 30 anos, atuando em sala de aula há 21 anos; tem experiência no Ensino Médio e este ano (2001) leciona nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. A segunda (P2) atua há 14 anos, também tem experiência com o ensino médio e atualmente leciona em turmas da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

As observações permitiram traçar um breve perfil dessas professoras. P1 segue o livro didático e tem como objetivo principal o ensino de gramática numa rotina que obedece aos seguintes passos: leitura junto com os alunos da explicação do livro e, logo em seguida, realização do exercício proposto no livro. Já P2, para realizar a mesma atividade, utiliza-se de exercício mimeografado, contendo questões de pontuação, separação de sílabas, plural, entre outras. No caso do estudo de texto, o trabalho das professoras resume-se à leitura oral, leitura silenciosa e exercícios propostos no livro.

## 2. O CONCEITO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NOS PCN

A expressão análise lingüística (AL) própria dos estudos sobre a linguagem designa a atitude de explicar os fatos da língua identificando, no próprio uso, as razões da ordenação, estruturação e relação dos diferentes níveis de língua em si e com o discurso. Essa expressão pode ser tomada como um antônimo da expressão análise gramatical (AG), que, tal como entendida vulgarmente, designa a análise de fragmentos textuais segundo uma classificação previamente estabelecida e que é indiferente tanto para usos escritos como falados da língua.

Como os PCN têm a sua gênese ligada às críticas formuladas ao ensino de língua materna, baseados nas orientações da gramática normativa, adotam a expressão análise lingüística tal como é entendida no âmbito dos estudos lingüísticos. Para isso advertem “a prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática”. (p. 78).

No texto dos Parâmetros, a expressão análise lingüística aparece várias vezes, algumas delas através da expressão *reflexão gramatical*. Na página 18, os PCN informam que

“a ampliação da competência discursiva do aluno não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. (...) Uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção de textos.”

Mais adiante na página 20 afirmam:

“deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística que a referência não pode ser a gramática tradicional (...) o que deve ser ensinado *não responde às imposições* da organização clássica de conteúdos de gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apontadas pelos alunos nas atividades de leitura, produção e escuta de textos . O modo de ensinar, por sua vez, *não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação*, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima progressivamente, através da mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.” (grifos nossos)

Analisando-se esses trechos, verificamos, inicialmente, que o trecho da página 18 não apresenta uma definição direta do que seja a atividade de análise lingüística na escola, embora seja essa a página em que a atividade encontra-se descrita pela primeira vez. Nesse sentido, o trecho da página 20, acima apresentado, é mais claro quanto ao escopo dessa análise, qual seja o de que sua referência não é a gramática tradicional.

Assim, nessa primeira apresentação do conceito de AL, a estratégia empregada para defini-la é a de dizer o que ela não é. Esse recurso estilístico supõe a familiaridade do leitor com o tema, caso contrário, ele pode acabar sabendo o que a AL não é, mas não saber de que ela trata.

Tendo realizado essa primeira parte da pesquisa, partimos para a segunda parte, que constitui na observação das aulas e na entrevista com as professoras. Os dados provêm dessas fontes.

### 3. OS PCN E A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

#### 3.1. TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADE

Acreditamos que a compreensão dos conceitos apresentados nos PCN está de alguma forma relacionada à própria assimilação deste como um documento norteador de novas ações na escola. Começamos, então, a investigar este ponto, perguntando às professoras: “na sua opinião é possível aplicar as orientações dos PCN?” As respostas são as seguintes:

P1: poderá... sim... depois de uma capacitação... depois de estudos né?...

ma::s sem conhecer é impossível

P2: sim... desde que tenha::a um espaço pra isso não é?... sim

As respostas acima demonstram que as professoras, em princípio, são favoráveis à mudança ou que pelo menos os PCN são de fato um documento norteador. Ao mesmo tempo, essas respostas revelam que esse não é um documento auto-instrutivo. P1 declara sem rodeios a necessidade de um programa de atualização – “capacitação” –, P2 também se refere a isso ao afirmar a necessidade de um “espaço”. Ambas apontam a falta de preparo teórico-metodológico para aplicar as propostas do PCN e sobre isso P1 é enfática – “sem conhecer é impossível”.

Por outro lado, a convicção de que o ensino de língua portuguesa deve permanecer como está porque os “concursos” assim exigem é utilizada para reforçar a idéia de que se a escola segue a proposta dos PCN, ou outras como esta, acaba por distanciar-se do que a realidade exige. Eis o que P1 afirma:

P1: e::u... eu acho que a gente tá... é como eu já disse no começo... em em em linhas diferentes... quer dizer... se a vida na prática fosse dessa forma mesmo né?... cobrassem lá fora assim... então a gente poderia até não... é::... não dei... não é:: não é de deixar de ensinar gramática... por exemplo... ou ensinar gramática né?... eu acho que tem que andar gramá... é é é escola e:: e:: a realidade... a vida... na na mesma linha né?... embora a escola já esteja mudando... a gente tá trabalhando através de texto... a gente tá contextualizando a gramática... mas tem muito concurso ainda por aí que ainda pede definição... ainda pede... entendeu?

Vemos aqui que a professora apoia-se na idéia de que para a escola aderir às mudanças, essas devem, primeiro, ocorrer fora da escola. Há aqui uma inversão de papéis, pois a escola abriria mão da prerrogativa de estabelecer conteúdos e formas de abordagem para que a sociedade tomasse essa iniciativa. Se isto fosse verdade, cremos que há muito não teríamos a escola tal como aí está.

Com esta perspectiva, percebemos nas entrevistas que a resistência por parte das professoras esteve fundamentada no fato, aqui considerado, de transferência de responsabilidade, cuja base fixa-se na existência de uma Pirâmide Educacional. Ou seja, os professores esperam que as mudanças venham “de fora”, mais precisamente, “de cima”, daqueles que tem maior controle sobre a educação, que estão mais envolvidos com as inovações e, portanto, mais atualizados.

#### 3.2. CONFUSÃO DE CONCEITOS

Um pré-requisito natural para que as professoras compreendam o conceito de análise lingüística, tal como proposto pelos PCN, é distinguir claramente os conceitos de gramática e de lingüística. Os dados revelam aspectos significativos, vejamos:

P1: pra é:: pra é::... a lingüística... ela é justamente aquela que é para se fazer um confronto né? com a gramática... só que... como a gente não tem ainda mu::ito vivenciada essa parte aí né?... lingüística... tal... então aí se torna meio complicado pra gente fazer essa... porque a gente... de fato... a gente a gente é::... faz só... como é que se diz?... não gramaticalmen::te... usamos a definição... a gente corrige e coloca só mostrando... agora porquê?... porque não devia ((incompreensível))

As respostas de P1 são eloqüentes. Solicitada a explicitar a diferença entre a disciplina Lingüística e o conceito de gramática, a professora expõe a sua formação, que está muito ligada ao estudo gramatical. Ao se referir ao fato de a vida cobrar conhecimentos gramaticais dos alunos, a professora está justificando mais uma vez a existência de uma espécie de força centrípeta em relação à escola, capaz de moldá-la e defini-la. E ao que parece forças muito conservadoras. Por outro lado, a professora também deixa claro porque essa força é tão forte na sua atuação. Sem conhecer, em sua palavras, sem “vivenciar a lingüística” torna-se difícil conduzir os procedimentos didáticos de outro modo.

Nos dados obtidos a partir das respostas de P2, também identificamos que a professora tem as mesmas dificuldades de P1. Vejamos:

E: na sua opinião... há diferenças entre o ensino de análise lingüística e o ensino de gramática?...

P2: se tem diferença::?... deixe eu pensar... lingü::stica ((a professora fala em voz baixa, pensando na resposta))... tem... tem sempre não é?... porque por exemplo... há professores que dão grande valor à gramática... e:: nesse... trabalho de gramática... já é o resultado de:: apanhados feitos em outros concursos... em outros testes... entã::o a gramática tem uma predominância muito grande... entã::o... eu mesma sou um tipo de professora que:: dou muito valor à gramática... dou demais até... eu acho que:: a gramática... ela é:: um tipo de suporte... para que:: o aluno aprenda a escreve::r... e à parte::... a outra não é? que foi mencionada também é importante não é?... porque ela faz parte da fala... do que as pessoas expre::ssam... emoçõ::es... sentimen::tos... isso

Em vários momentos da entrevista, P2 chega a afirmar que dá importância às questões relacionadas à análise lingüística, porém isto fica um pouco comprometido quando tenta expressar o valor que dá à gramática conforme revela o trecho acima.

Merece destaque aqui esse conceito atribuído à gramática: “é um tipo de suporte para que o aluno aprenda a escrever”; essa afirmação faz parte de um conjunto de mitos que perpassam o ensino de língua portuguesa. Perini (1995: 28) tenta argumentar contra esse tipo de idéia, afirmando que “toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos essenciais para o estudo da gramática estão, primeiro, habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão (já que esta é o objeto das gramáticas disponíveis)”. Logo, o ensino de gramática tal como o conhecemos não oferece um instrumento para atingir esse objetivo – ensinar o aluno a escrever.

Quanto ao conceito de Lingüística, o que vemos é um certo distanciamento da professora, porque o aponta de forma muito superficial e a ele pouco se refere.

Diante de respostas como essas, podemos inferir que os pré-requisitos necessários para o entendimento do conceito de análise lingüística nos PCN e para a elabora-

ção da crítica ao mesmo estão comprometidos. Em outras palavras, a formação dessas professoras, bem como as suas condições de trabalho, que não lhes favorece acesso a uma formação continuada, estão reguladas por princípios teóricos significativamente diferentes dos que norteiam os conceitos de análise lingüística dos PCN.

### 0.3. LEGIBILIDADE DO TEXTO DOS PCN

Se a compreensão do conceito de análise lingüística está de certa forma relacionada à distinção conceitual de gramática e de lingüística, ela não está menos relacionada à própria compreensão das orientações diretamente apresentadas nos PCN. Decidimos questionar as professoras sobre quais eram as orientações que consideravam mais claras nos PCN. Vejamos o que P2 responde:

E: quais as orientações dos PCN que você achou mais claras? e por quê?

P1: em relação à parte gramatical... eu acho muito clara... acho... clara... agora a questão é é a... o confronto né? na aplicação entre a a a lingüística e a gramática mesmo... a parte que é cobrada na realidade... na vida né?

Analisando essa resposta, percebemos o quanto ela é ambígua, e devemos destacar que a professora se contradiz quando afirma que a parte gramatical é a mais clara, já que, nos PCN, essa parte é referente à AL, que ela mostra não conhecer bem, nas outras respostas.

Para responder a mesma questão acima analisada, P2 também demonstra desconhecimento:

P2: ((incompreensível)) dessa parte aí eu não tô lembrada ((fala em voz baixa))

(...)

P2: bom... a parte do:: tex::to... a par::te da oralidade... eu achei bem claro e eu pratico isso

P2 muda o direcionamento da resposta e parte para algo que ela diz conhecer e praticar – a oralidade.

A partir dessas respostas podemos apontar uma conclusão parcial, inteiramente ratificada pelas teorias de leitura: essas professoras, como leitoras dos PCN, parecem ler não exatamente o que o texto diz, mas sim aquilo que já conhecem e que por algum indício reconhecem no texto. P1 afirma que a parte mais clara do documento é a parte gramatical, embora o difícil seja fazer o confronto, e P2, depois de alguma hesitação, refere-se à oralidade. Com isto, estas professoras afirmam outros fatos. Cada uma delas, na verdade, refere-se às atividades realizadas em sala de aula. P1 esforça-se para cumprir o programa e como demonstrado em outras respostas acredita firmemente no ensino de gramática como instrumento para a aprendizagem da escrita. P2 procura sempre dar aos alunos oportunidade para que se manifestem verbalmente, conforme ela mesma reconhece em outro trecho da entrevista.

Finalizada esta etapa de sondagem, passamos a questionar as professoras de modo mais direto, circunscrevendo as informações. Também, neste caso, as professoras contornaram as dificuldades falando daquilo que conhecem. Vejamos:

E: por que os PCN dizem que a referência para o ensino de língua não pode ser a gramática tradicional?... você concorda com isto?

P2: eles dizem que não pode ser a gramática tradicional?

(...)

P2: bom... eu concordo sim... porque esse negócio de tradição ... é:: já tá dizendo uma coisa fixa... que vem de muito tempo né?... e você sabe que a linguagem é um elemento vivo... ele vive variando sempre... então ah:: há palavras que por exemplo antes se usa::va... hoje não mais existem... há palavras que mudaram de significação... então sim... eu acho que isso está certo

Num primeiro momento, a professora mostra um desconhecimento do que foi questionado, é como se surpreendesse, mas, logo em seguida, responde a partir do que ela conhece, caracterizando, inclusive, a gramática pelo substantivo *tradição*. Todavia, o que demonstra entender por tradição não é exatamente o que está implicado no conceito de gramática tradicional.

P1 também se utiliza dessa estratégia, vejamos:

P1: a orientação pra produção textual... ela nunca é clara... nun::ca é clara né?... é:: a gente sempre tem aquela aquela... nor::ma antiga... a a a introdução textual é é é... você vai usar introdução desenvolvimento e conclusão... eu acho isso muito vago... entendeu?... acho muito vago... e:: que a gente sabe que isso vai depender de muito contexto né?... de muita leitura... né?... e até da prática mesmo... que a gente aprende é no dia a dia... e quando você tá numa sala de aula de de quinta série... se torna praticamente impossível né?... com quarenta quarenta e cinco alunos... a gente passa mais o tempo a reclamar do que mesmo a dar aula

A professora generaliza sua resposta com a afirmação “a orientação para produção textual nunca é clara” e logo percebemos que essa orientação a que ela se refere não é exatamente a dos PCN, porque ela diz que “a gente sempre tem aquela norma antiga” (introdução, desenvolvimento e conclusão). Nós sabemos que os PCN têm muitas lacunas, mas também que esse documento não se refere desse modo à atividade de produção textual. Portanto, a professora justifica a primeira afirmação com a própria prática e, embora a reconheça como vaga, adianta que é “praticamente impossível” mudar devido à realidade da sala de aula.

Levando em consideração todos esses aspectos, podemos perceber que os sujeitos da pesquisa demonstram entender a análise lingüística como sendo *a utilização do texto para o ensino de gramática; o estudo da gramática em confronto com a lingüística* (que, na verdade, eles não sabem como fazer), ou, ainda, *o estudo da gramática a partir da linguagem oral dos alunos*. Ou seja, a nenhuma dessas idéias corresponde o que pretendiam os PCN.

Apresentados esses dados relativos à compreensão das professoras sobre os PCN, fica-nos a impressão de que os PCN se constituem numa espécie de objeto impresso sem significação direta para o cotidiano do professor. Restringir a responsabilidade pela falta de influência de um documento tão importante como esse apenas à “resistência individualista” das professoras é polarizar a questão, descentrando para o nível pessoal uma questão que, na verdade, é super estrutural e está relacionada ao planejamento e à política educacional. Por outro lado, restringir a responsabilidade apenas aos PCN, à forma como está redigido, é eximir o professor do pro-

cesso de mudança educacional. Esses dois fatores são indissociados. De um lado, professores desatualizados, de outro lado, propostas de mudança educacional que supõem professores muito bem qualificados. O resultado disto é a profunda crise do ensino público brasileiro.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo, alcançamos os objetivos específicos a que nos propusemos. A hipótese de que os professores se apropriam das orientações do ensino de AL, a partir do conhecimento que têm do ensino de gramática, cujas orientações são a fonte de sua formação e, ao mesmo tempo, o alvo da crítica dos PCN pôde ser confirmada. As professoras aqui focalizadas de fato se apropriam das orientações dos PCN, e por apropriação estamos entendemos a realização de uma leitura que se baseia apenas em conhecimentos prévios, por associação presumida de conceitos a que referem palavras chaves e sem conferência das informações textuais.

O quadro da análise conforme elaborado neste trabalho conduz-nos à conclusão de que, longe de um procedimento dúbio ou contraditório, as professoras focalizadas neste estudo mantêm-se coerentes no que diz respeito à sua ação em sala de aula e o seu discurso metapedagógico - não obstante contradições momentâneas nas entrevistas. Dito de outra forma, as professoras não conhecem os PCN, portanto, não são também por eles influenciadas, a sua atuação continua sendo influenciada pela sua formação e por aquilo que elas chamam a realidade da sala de aula.

A conclusão deste trabalho é, portanto, sumária: as professoras focalizadas não compreendem de modo direto, claro e substancial as orientações dos PCN sobre a análise lingüística; como consequência direta desse desconhecimento, também não operacionalizam com esses conceitos. Esta situação é resultado de um quadro vicioso de circunstâncias. Primeiro, a forma como os PCN estão redigidos, o que o torna inacessível às professoras focalizadas e, acreditamos, também à maioria dos professores a quem esse documento se dirige. Segundo, a quase inexistência de condições para formação continuada dessas professoras também se constitui um obstáculo para a mudança da situação descrita. Terceiro, há que se considerar a formação dessas professoras, que dificulta a leitura de um documento como os PCN. Por fim, as crenças dessas professoras de que as mudanças devem vir de fora da escola e que a realidade desta dificulta, senão impede, a realização de um trabalho tal como sugerem os PCN, é mais um dos empecilhos que contribui para a estagnação do quadro apresentado.

Diante disto acreditamos ser possível fazer algumas sugestões para a mudança da situação acima descrita, ou pelo menos para sua melhora em alguns aspectos. Sugerimos, então, o seguinte:

- I) O desenvolvimento de um estudo sobre o que significa, a nível operacional e conceitual, para as professoras, o conceito de "realidade da sala de aula";
- II) A realização de cursos de formação continuada junto aos professores que são alvo das orientações dos PCN;
- III) Apoio pedagógico e material aos professores para que possam implantar modificações na metodologia de ensino tendo em vista um ensino mais efetivo de práticas de linguagem;
- IV) Reescritura dos PCN, atentando para a clareza dos conceitos, para a adequação da linguagem ao nível dos leitores e para a explicitação das fontes teóricas.

Por fim, acreditamos que, não obstante os limites deste trabalho, contribuimos para um esboço do quadro problemático do ensino público brasileiro.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos : Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasília, MEC/SEF.*
- SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, 3º e 4º ciclos – Brasília, MEC/SEF.*
- MIZUKAMI, M<sup>a</sup> da Graça Nicoletti.(1999). "Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos?" In.: BICUDO, M<sup>a</sup> Aparecida e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional. vol.4 Avaliação Institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo, Unesp – (Seminários e Debates), p.51-71.*
- PERINI, Mário A.(1995). *Gramática Descritiva do Português.* São Paulo, Ática.
- SUASSUNA, Livia.(1998). "O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino". In.: MARINHO, Marildes, CERIS, Salete Ribas da Silva (orgs.) *Leituras do professor.* Campinas, Mercado de Letras, ALB, p.175-184.

