

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TERMO ESSENCIAL DA ORAÇÃO *SUJEITO* EM UM LIVRO DIDÁTICO DA 6ª SÉRIE

Marcelo Amorim Sibaldo
Departamento de Letras
UFAL, Maceió - AL

Resumo: O presente artigo tece algumas considerações acerca de como o termo sujeito, dito essencial da oração, é utilizado num livro didático da 6ª série do Ensino Fundamental. Para isso, discutimos as concepções de gramática que subjazem ao ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: ensino; sujeito; concepções de gramática

Abstract: This article discusses how the term called “main clause” of the subject is used in a certain textbook of the 6th grade in the Elementary School. In view of this, we discuss the conceptions of grammar that underlie the teaching of the Portuguese language.

Key-words: teaching; subject; grammar conceptions

1 Apresentação

O ensino da língua portuguesa, nas escolas de ensino fundamental e médio, não vem atingindo seu maior objetivo: levar o aluno ao domínio da norma culta e dar-lhe condições de atender às exigências formais de um texto escrito. (AIRES, 2004, p. 1). Diante desta constatação nos indagamos: por que o aluno passa tantos anos em uma escola aprendendo a sua língua materna e sai sem ter um domínio básico da norma padrão, que é muito trabalhada nos compêndios gramaticais e livros didáticos a ele apresentados durante todo este tempo, tendo em vista a dificuldade deste em fazer um texto (oral ou escrito) na variante de prestígio? Talvez, a resposta esteja nas falhas da gramática tradicional (doravante GT) que, segundo Perini (1991, p. 6), são, em geral, resumidas em três grandes pontos:

- (i) sua inconsistência teórica e falta de coerência interna;
- (ii) seu caráter predominantemente normativo; e
- (iii) o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes.

Além destas falhas da GT que contribuem para o não-domínio da norma culta pelo aluno de LP, outras possíveis respostas a nossa pergunta são apontadas por Cerqueira (2002, p. 74):

O excessivo apego à nomenclatura gramatical por parte do professor como ponto de partida e de chegada para o ensino da língua; as famosas aulas de redação em que se tem, muitas vezes, o reforço de uma técnica e não o investimento em uma produção de texto pelo aluno, em que esse seria também sujeito produtor e não simplesmente reprodutor passivo de modelos de bem escrever; e a desconsideração, em muitos casos, de que a língua é variável, heterogênea e que, por conta de tal heterogeneidade, pode ser utilizada de diferentes maneiras, tendo em vista a diversidade de fatores que influenciam na produção lingüística de seus usuários.

O MEC/INEP/DAEB, entendendo estas falhas no ensino de LP apontadas acima e a dificuldade dos alunos assimilarem os conteúdos gramaticais (lê-se definições descontextualizadas e incoerentes) e das dificuldades dos professores em passar estes conteúdos dos livros didáticos, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que vêm tentar dar subsídios aos professores de LP, propondo que a finalidade do ensino desta língua é “criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (cf. MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA, apud MOURA, 2000, p. 12).

Assim, para mudar o quadro do ensino de LP visto no início deste texto, vários livros didáticos (para o 3º e 4º ciclos) são lançados tentando aderir às propostas dos PCN, sendo o eixo norteador destas propostas para o ensino/aprendizagem de LP baseado em atividades de leitura e produção de textos (orais e escritos). (cf. FARIAS, 2002, p. 53).

Desse modo, propomos neste trabalho uma breve análise do livro da 6ª série do ensino fundamental *Português: linguagem e participação* de autoria de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos no que tange ao termo essencial *sujeito*, contrapondo a metodologia deste livro, que aconselham os PCN, tomando como embasamento teórico algumas propostas/estudos desenvolvidos nos últimos anos pela Lingüística para subsidiar os professores de LP. Com isso, objetivamos uma discussão acerca do ensino sistemático do termo *sujeito* nos livros didáticos do ensino fundamental e como este ensino contribui (ou não) para a assimilação deste termo para o aluno.

Para isso faremos, inicialmente, um apanhado de como o *sujeito* é trabalhado em Mesquita & Martos (1999), mostrando a metodologia feita por esses autores, isto é,

apontaremos o texto trabalhado para as denotações de *sujeito*, além das questões propostas acerca daquele para a assimilação deste.

No terceiro tópico, tentaremos fazer uma ponte entre o que foi feito no livro didático e o que condiz com os PCN, tentando identificar o(s) critério(s) estabelecido(s) utilizado(s) pelos autores, nestes, acerca do que é gramática e a concepção de língua(gem) que subjaz a esta gramática, além de lançar mão de propostas teóricas advindas da lingüística (textual e da sociolingüística variacionista) para subsidiar-nos na análise do livro didático.

No último tópico, encerraremos o nosso texto amarrando algumas considerações finais acerca da categoria sujeito debatidas no decorrer deste ensaio.

2 O termo essencial da oração *Sujeito* em Mesquita & Martos (1999)

Para se entender a análise no livro didático mencionado acima, faz-se necessária uma descrição da metodologia de um capítulo deste livro. Cada capítulo está disposto, basicamente, da seguinte maneira:

(a) Primeiramente, é dado um texto extraído de um livro (romance, ficção, teatro, etc.), seguido de um pequeno vocabulário com palavras do texto;

(b) Exercícios denominados *Estudo das Palavras* nos quais são trabalhados basicamente os sinônimos e os antônimos de palavras, com frases retiradas do texto anteriormente apresentado;

(c) *Estudo do Texto*, exercícios que trabalham questões de interpretação do texto dado;

(d) *Expressão Oral*, a idéia aqui é a produção de textos orais pelos alunos, exercitando, assim, a sua capacidade de argumentação, sempre recorrendo a fatos passados no texto lido;

(e) Em *Textos Complementares*, é dado um texto que retoma o assunto dado anteriormente no texto primeiro, tendo como atividade, depois da leitura, algumas questões de interpretação;

(f) *Redação*, neste tópico é mostrada a constituição de algum gênero textual (reportagem, carta, ficção científica, entrevista, etc.) e logo em seguida a proposta de uma produção de texto sempre retomando o tema dos textos lidos;

(g) *Treinando a Linguagem*, exercícios nos quais os autores colocam moldes para o aluno repetir, os assuntos aqui abordados são variados (orações adjetivas, advérbios, etc.);

(h) *Dúvidas do Dia-a-dia*, são colocadas algumas dúvidas consideradas freqüentes pelos alunos (advérbios, homônimos *versus* parônimos, etc.), logo após é proposto um exercício acerca destas dúvidas;

(i) Em *Conhecendo a Linguagem*, é dado o conteúdo gramatical (sujeito, predicado, frase, concordância nominal e verbal, etc.) usando frases do primeiro texto dado para tentar contextualizar o aluno, tendo, após as explanações, alguns exercícios;

(j) Após essa infinidade de itens, o capítulo é encerrado com algumas explicações acerca de ortografia seguidas de exercícios.

Vemos, então, após o arrolamento dos tópicos compostos de um capítulo do livro estudado, que eles contemplam (teoricamente) todas as exigências feitas pelos PCN, ou seja, o referido livro didático trabalha (aparentemente) questões de leitura e produção de textos, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, questões estas que são, como vimos no tópico anterior, os eixos norteadores para o ensino de LP. Deixaremos um maior aprofundamento destas e outras questões presentes nos outros tópicos para um trabalho posterior, haja vista que a nossa análise se dará apenas acerca do tópico (i) da *unidade 3*, em que o aluno trabalha com a análise gramatical (lê-se metalinguagem) e, segundo os autores, conhece a linguagem, analisando o termo essencial da oração *sujeito*.

Sendo assim, Mesquita & Martos (1999, p. 28) começam a unidade 3 com o texto *A criação da humanidade* de Luís Donisete Grupioni, e após trabalharem os tópicos de (b) a (h) com exemplos retirados deste texto, os autores partem para o tópico (i) com o título conhecendo a linguagem. Nesta parte do capítulo é trabalhada a noção de “oração” (sendo explorada neste ensaio apenas a idéia de *sujeito* como termo essencial desta oração). Os autores começam este tópico da seguinte maneira: “Na língua portuguesa, a oração, normalmente, apresenta dois termos essenciais: *sujeito e predicado*” (p. 35), e do lado desta afirmação vemos o seguinte quadro:

Conferimos, então, no livro da 5ª série da mesma coleção e dos mesmos autores que o termo *sujeito* foi definido assim (o termo da oração sobre o qual se diz alguma coisa), ou seja, apenas contemplando os aspectos *semânticos* da categoria estudada. Inferimos, assim, que frases como em (1) não foram consideradas pelos autores para esta definição:

- (1) (a) José machucou Antônio.
(b) Em Maceió, chove muito.
(c) Água, só bebo gelada.

Vemos em (1a) que não é apenas sobre o José que se diz alguma coisa, mas sobre o Antônio também; em (1b) o termo sobre o qual se diz alguma coisa é o (tradicional) adjunto adverbial; já em (1c) entendemos que os autores não consideraram o chamado *tópico*, ou seja, o objeto direto que é movido para a posição inicial da frase para lhe dar ênfase, assim, para nós, o *tópico*, nesta frase, é o termo sobre o qual se diz alguma coisa.

Após o quadro, os autores colocam as seguintes frases da seguinte forma (p. 36):

A menina cruza os braços
SUJEITO A garota cruza os braços
Ana Carolina cruza os braços

“Como você observou, podemos ter vários sujeitos para um mesmo predicado. O inverso também é possível, isto é, um só sujeito e vários predicados diferentes. Veja:”

	Carolina cruza os braços
SUJEITO	Carolina ouve a história
	Carolina é uma menina inquieta

Com estas observações feitas pelos autores, vemos que estes fazem uma confusão: adotam *a priori* uma definição puramente semântica e, sem nenhuma outra explicação ou exemplo *semântico*, partem para os exemplos de cunho puramente sintático, além de adotarem, partindo destes exemplos, o que Geraldi (1991) chama de ensino da metalinguagem, ou seja, eles lançam mão de uma nomenclatura gramatical, tipicamente de bojo tradicionalista.

Dito isso, os autores (*idem: ibidem*) falam da posição do sujeito e do predicado, dando exemplos de frases (retiradas do texto de Grupioni) na ordem direta - (2a) e (2b) - e na ordem inversa - (3a) e (3b) -, esta não tão comum em nossa língua.

- (2) (a) Grande explosão ocorre no céu.
(b) Muitos planetas, astros e estrelas surgem.
- (3) (a) Ocorre no céu grande explosão.
(b) Surgem muitos planetas astros e estrelas.

Depois, os autores falam da “concordância entre sujeito e predicado”, usando o que para nós se trata de um infeliz exemplo (retirado do texto que precede as análises), vejamos:

- (4) (a) Seu pai não tem muita paciência.
(b) Seus pais não têm muita paciência.

Justificamos: achamos que os autores foram infelizes na escolha deste exemplo pois o verbo escolhido (*ter*) não flexiona oralmente, ou seja, na modalidade oral a marca de plural não é ouvida pelo aluno (de 6ª série), que neste período escolar toma como referência a sua fala para transpor na escrita. Como pôde ser constatado no estudo de Farias; Barbosa; Cerqueira (2000, p. 50), no qual estes autores diagnosticaram vários fenômenos em produções de alunos neste período escolar - endossando-nos que estes fenômenos “são o reflexo da interferência da oralidade na escrita” - tais como: hiposegmentação (...[eles] estavam *emtrabalho*...); ortografia (*serto* dia os *defemçores*...); concordância verbal e nominal (...claro que *algunhas* *pessoa* *comhece*).

Além deste argumento contra os exemplos (4a) e (4b), achamos, também, que, como o aluno traz na sua gramática internalizada exemplos como *Os meninos ganhou o jogo*, ficará difícil para este assimilar que o sujeito desta frase é *os meninos* já que este não é o termo que concorda com o verbo. E se o professor estiver despreparado e não reconhecer que a variação é inerente ao sistema lingüístico, ele, provavelmente, vetará a frase acima dizendo que é errada, desmotivando, assim, o aluno a continuar em sala de aula. Para além disso, achamos que o aluno não vai, sequer, assimilar o que é concordância, haja vista que este termo aparece *pela primeira vez* no capítulo 3, ou seja, o aluno não vai saber o que é concordar, já que o termo é jogado de forma aleatória, incoerente e descontextualizado.

Após o exemplo de concordância supracitado, Mesquita & Martos (1999, p. 37) advertem os seus leitores: “é necessário estar atento à concordância porque o sujeito pode aparecer no final da oração”. Logo após exemplificam apenas com a frase *Surgiram os primeiros macacos*, sendo esta frase a ÚNICA de inversão de sujeito para exemplificar a concordância entre o sujeito e o verbo. Ora, o aluno terá dificuldade quando se deparar com exemplos de frases com dois (ou mais) sintagmas nominais, haja vista que no exemplo dado pelos autores do livro didático há apenas um sintagma nominal (os primeiros macacos). Exemplo desta dificuldade é colocado nas atividades propostas (p. 38) após os conceitos gramaticais (o tópico chamado, pelos autores, *conhecendo a linguagem*), nas quais, na questão 5, eles colocam para o aluno frases do Hino Nacional, ou seja, exercícios totalmente descontextualizados e incoerentes, instruindo-os a localizar corretamente os sujeitos (tendo antes que *reescrevê-las* na ordem direta). Destacamos as seguintes frases do referido exercício:

- (5) (a) Em teu seio, ó liberdade / Desafia o nosso peito a própria morte.
(b) Ouviram do Ipiranga as margens plácidas / De um povo heróico o brado retumbante.

Em (5a), vemos o exemplo de dois sintagmas nominais (*o nosso peito e a própria morte*) concordando com o verbo (desafiar). O material do livro não faz nenhuma menção sobre estes casos. Já em (5b), ainda que o aluno (de 6ª série, diga-se de passagem) possa identificar o sujeito pela concordância, achamos difícil ele colocar na ordem direta, já que esta frase contém adjuntos e o livro didático não menciona, até então, NADA sobre adjuntos (o que é, como são formados, etc.), nem onde eles são colocados na ordem direta.

Os autores fazem, ainda, uma observação acerca das classes básicas do sujeito e do predicado, dizendo que para o sujeito as classes básicas são os *substantivos* e os *pronomes*; e para o predicado os *verbos*. Eles não fazem nenhuma menção às classes substantivadas (como o adjetivo, as preposições, o próprio verbo, etc.). Como exemplo das classes substantivadas podemos ter:

- (6) (a) O ser é melhor que o ter.
(b) O para é uma preposição.
(c) O bonito é fazer bem-feito.

Após estas últimas observações, os autores propõem a seguinte atividade:

(i) Indique os sujeitos das orações abaixo e a que classe de palavras pertencem:

- a) Nós fomos ao teatro ontem.
b) Ao amanhecer, o sol surgiu radiante.
c) Durante duas horas, o carro ficou parado no trânsito.
d) Aquilo foi um desaforo!

Vemos nos exemplos (b) e (c) as frases sendo iniciadas por um adjunto adverbial, sendo que os autores não haviam feito nenhuma menção acerca dos adjuntos adverbiais até então, o que poderia confundir o aluno e facilmente levá-lo a errar a questão, fazendo com que este se desinteressasse pela LP e endossasse aqueles que dizem que esta é a língua mais difícil do mundo, nunca vai aprendê-la, etc, gerando, assim, mais preconceitos lingüísticos e idéias errôneas arraigadas acerca do que é falar bem uma língua.

É interessante observar que os autores apresentaram apenas exemplos que encaixam com o que eles disseram: o núcleo dos sujeitos em (i) são, todos, ou substantivo ou pronomes. Assim, os autores não colocaram nenhuma frase do tipo (6).

Para finalizar a nossa análise, acerca das questões propostas para o termo essencial *sujeito*, examinemos a última questão proposta pelos autores acerca deste termo:

(ii) Reescreva as frases, completando-as com um sujeito:

- a) precisam de ajuda.
b) já trabalharam demais.
c) são carinhosas e gentis.
d) é machista.

Definitivamente, não achamos que o aluno de 6ª série irá aprender o que é um sujeito de uma oração completando uma frase de forma totalmente descontextualizada. Em nossa concepção, o aluno deve reconhecer um sujeito quer partindo de microestruturas (simples orações), quer em macroestruturas (o texto), mas isso deve acontecer de forma coerente e contextualizada. O aluno partindo de um texto produzido pelo próprio aluno para identificar tais elementos, talvez seja a melhor solução, já que os exercícios que privilegiam a estrutura da norma padrão, como vimos, “não levam os alunos a apropriar-

se de sua língua e a usá-la de acordo com as suas necessidades, principalmente para atender às exigências do texto escrito”, conforme Aires. (2004, p. 2).

É pertinente salientar que, no decorrer do livro estudado (nos capítulos 4, 5 e 6 para sermos mais exatos), os autores fazem menção novamente ao termo essencial da oração estudado, mas os problemas apresentados acima permanecem, não sendo resolvidos, fazendo apenas que o ensino da categoria *sujeito* fique fragmentado. Retornaremos a esse ponto no próximo tópico.

3 Uma análise da gramática utilizada por Martos & Silva (1999)

Para uma análise mais detalhada com base no que foi visto até aqui, lançaremos mão, agora, dos conceitos de gramática e a noção de língua(gem) que subjaz a estes conceitos. Para isto, adotaremos apenas três conceitos de gramática, seguindo as pegadas de Farias; Barbosa; Cerqueira (2000):

(i) **Gramática Clássica ou Tradicional** – é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta. Ela apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma (prescritiva), conforme Travaglia (1995, p. 30);

(ii) **Gramática Descritiva** – descreve os fatos de uma língua tais como eles ocorrem, dentro de um determinado espaço de tempo. Descrever uma língua seria fazer um panorama ou um quadro sistemático de como uma língua é usada em uma determinada comunidade lingüística registrando todas as suas variações. Cf. Farias; Barbosa; Cerqueira (2000, p. 48);

(iii) **Gramática Internalizada** – é o próprio mecanismo, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Cf. Perini *apud* Travaglia. (1995, p. 32).

De acordo com o quadro supracitado, vemos, então, que a visão de língua(gem) subjacente em Mesquita & Martos (1999) é a da *gramática tradicional*, já que nessa perspectiva “a língua tem como modelo os escritores mais significativos da literatura luso-brasileira, os chamados ‘clássicos’, o que significa que a fala nunca é colocada como objeto de estudo, e muito menos a variação lingüística”, cf. Lopes; Mercado; Cavalcante (2004, p. 02), que pudemos comprovar a partir dos dados analisados neste livro didático. Sendo assim, concordamos com Geraldi (1991, p. 46), quando este lingüista percebe que o “mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver”.

E como podemos comprovar na análise do capítulo 3 deste livro didático, apenas exercícios “obrigando” o aluno a usar a variedade padrão são empregados, sem que o aluno reflita sobre a categoria estudada, não contemplando os PCN, que sugerem a importância em “romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber lingüístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito. O conhecimento lingüístico necessário para ler e produzir textos só ocorrerá de forma eficiente se for levado em conta o processo pelo qual ele pode se dar, partindo do texto e chegando ao texto, nunca de forma fragmentada e automatizada.” (apud MOURA, 2000, p. 13).

Com isso, não queremos aqui abolir a GT das escolas, queremos, sim, que a gramática das variedades não padrão seja aceita, partindo do que o aluno já traz consigo de sua gramática internalizada para que o preconceito lingüístico seja “expulso” do ambiente escolar, e que o aluno aprenda a fazer uso da sua competência comunicativa. Sendo assim, para que o ensino de gramática deixe de ser “traumático”, o aluno deve ter, como Perini (2003, p. 28) insiste, primeiro “habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão”. Dessa maneira, o ensino de LP, terá um maior proveito tanto para o professor, que aprenderá a lidar com as variedades não padrão em sala de aula, quanto para o aluno, que aproveitará os conhecimentos de sua gramática internalizada para dominar a variação padrão.

Considerações finais

Com o presente trabalho, tentamos fazer uma pequena análise do que a GT chama de termo essencial da oração – sujeito – no livro didático de Martos & Silva (1999) da 6ª série do ensino fundamental. Sendo assim, começamos o texto tecendo alguns comentários que os lingüistas e os PCN fazem acerca das “falhas” no ensino de LP.

Logo após fizemos uma análise do capítulo 3 do referido livro, já que o termo sujeito, no livro citado, começou a ser trabalhado neste capítulo. Na análise constatamos que a preocupação dos autores é ensinar a GT de um modo essencialmente prescritivo, como também foi observado por Aires (2004, p. 04) em sua análise nos livros didáticos do ensino fundamental, em que, assim como a nossa análise: os autores enfatizam os procedimentos de identificação e reprodução de conceitos e regras gramaticais; o livro apresentou um texto como fonte de exemplos para introduzirem um conceito gramatical, num estudo classificatório e assistemático desvinculado, principalmente, da produção de texto. Vimos também, que os exercícios trabalhados neste capítulo são artificiais, fragmentados e descontextualizados, tornando as orações dos exercícios propostos artificiais e insignificantes.

Dessa forma, entendemos que as frases descontextualizadas, como apareceram no livro analisado não possibilitam ao aluno perceber que os elementos que compõem uma oração fazem parte de uma hierarquia, o que só confirmou que o uso da

língua(gem) por parte dos autores deste livro didático, como abordamos no capítulo anterior, é tradicional, ou seja, preocupa-se apenas com a norma culta, desprezando as variantes não padrão.

Sendo assim, percebemos que frases soltas, como as colocadas nos exercícios propostos no livro, não permitem ao aluno entender que todos os elementos em um texto estão em relação uns com os outros, o que dificulta o desenvolvimento do aluno como sendo um produtor de textos que domine a variedade padrão.

É claro, que não somos ingênuos a ponto de querer resolver o problema da educação com este ensaio, tampouco pensamos que exaurimos todos os problemas contidos no livro didático estudado. Mas se, a partir deste simples ensaio, a reflexão e a discussão acerca dos problemas que envolvem o ensino de LP forem incitadas, o propósito deste foi alcançado.

Referências bibliográficas

AIRES, M. de J. F. **O estudo da gramática:** do livro didático ao texto do aluno. Disponível em: <<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/oestudogramatica-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 01 de jul de 2004.

CERQUEIRA, M. S de. Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: pontos e contrapontos na prática escolar. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever:** rumo à compreensão e a interação com o mundo. Maceió: Edufal/ Fapeal, 2002. p. 71-81.

FARIAS, J. G. de. Questões de texto, coesão e coerência textuais e ensino de língua portuguesa. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever:** rumo à compreensão e a interação com o mundo. Maceió: Edufal/ Fapeal, 2002. p. 53-69.

FARIAS, J. G. de; BARBOSA, K. M. da S. M.; CERQUEIRA, M. S de. Concepções de gramática e ensino de língua portuguesa. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever:** para quê? Maceió: Edufal/ Fapeal, 2000. p. 41-55.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LOPES, A. de A.; MERCADO, E. L. de O.; CAVALCANTE, M. A. da S. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** Mimeo.

MESQUITA, R. M.; MARTOS, C. R. **Português:** linguagem & participação. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MOURA, M. D. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de português. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever:** para quê? Maceió: Edufal/ Fapeal, 2000. p. 11-18.

NEGRÃO, E. V. O princípio de projeção estendida no português brasileiro. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, Editora da UFPR. jul/dez. 2001. pp. 141-155.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2003.

RIBEIRO, I. Ensino reflexivo de conceitos gramaticais: partindo da gramática normativa para a análise de dados do vernáculo. In: MOURA, D. **Oralidade e escrita**: estudos sobre os usos da língua. Maceió: Edufal, 2003. p 43-49.

TORRES MORAIS, M. A. C. R. EPP generalizado, sujeito nulo e línguas de configuração discursiva. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, V. 38, nº 1, março, 2003. p. 71-98.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.