



Kaélío Francisco Luz*

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da compreensão das concepções de linguagem no trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de estudar e valorizar as contribuições que cada uma tem no âmbito da mediação pedagógica que vise minimizar as dificuldades dos estudantes em relação aos processos de produção textual. A metodologia de pesquisa é baseada em estudos de teóricos como: Geraldi (2006), Travaglia (2002), Antunes (2009), Koch (2005), Bakhtin (1981). O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados deste trabalho objetivam que os professores adotem em suas práticas pedagógicas a linguagem como interação, pois esta concebe os alunos como sujeitos ativos na produção do conhecimento e, assim, a adoção da mediação pedagógica numa relação de professor, aluno e texto.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. Produção de textos. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the importance of understanding the concepts of language in the teaching work in Portuguese Language classes, in order to study and value the contributions that each one has in the context of pedagogical mediation aimed at minimizing students' difficulties in relation to the processes of text production. The research methodology is based on studies by theorists such as Geraldi (1946), Travaglia (1996), Antunes (2003), Koch (2005) and Bakhtin (2006). The method used was the bibliographic research. The results of this work aim at teachers adopting in their pedagogical practices the language as interaction, since it conceives students as active subjects in the production of knowledge and, thus, the adoption of pedagogical mediation in a teacher, student and text relationship.

Key Words: conceptions of language. Production of texts. Pedagogical mediation

1 INTRODUÇÃO

O domínio de competências leitoras e escritoras por parte dos educandos se constitui como um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa. A escola tem a responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento dessas competências tendo-as como objetos de ensino, para que os educandos se tornem leitores e produtores de textos proficientes tanto no âmbito escolar como em qualquer espaço social que permeie a necessidade de interação.

As práticas de leitura e escrita em sala de aula são essenciais e imprescindíveis por estabelecerem as relações de ensino-aprendizagem entre aluno e professor. Aquele tendo a

* Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí. Graduado em Licenciatura plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí. E-mail: kaelioluz@hotmail.com

intenção de agir influenciando no desenvolvimento de competências e habilidades leitoras e escritoras que farão parte da interação em diversas situações do cotidiano. Todavia, evidencia-se através de observações de práticas pedagógicas que os trabalhos docentes não satisfazem os objetivos centrados ao ensino de Língua Portuguesa no que tange a produção de textos escritos, foco deste estudo, pois é possível encontrar uma série de dificuldades de aquisição dessas competências por parte dos educandos.

Desse modo, essa pesquisa é centrada na figura do professor, pois se sabe que todos os processos de ensino-aprendizagem perpassam pelas práticas pedagógicas docentes. Não se trata de atribuir a responsabilidade da fragilidade do ensino de produção de textos por parte dos alunos ao professor, mas de acreditar que a mediação pedagógica, enquanto ação planejada favorece na aprendizagem do aluno, para que assim, desencadeiem nas práticas, ações que ajudem a solucionar problemas relativos ao domínio da leitura e escrita.

Espera-se que esse artigo possa contribuir para que os professores possam atuar de maneira mais significativa para que os alunos da educação básica adquiram competências e habilidades escritoras necessárias para se tornarem, efetivamente, produtores de textos proficientes.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O ensino de língua materna está intimamente relacionado às concepções de linguagem que se adotam em sala de aula. “A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote” (KOCH, 2005, p. 15). Nesse sentido, percebemos que a forma como a linguagem é trabalhada define os objetivos a serem alcançados por alunos e professores de Língua Portuguesa.

De acordo com Travaglia, 2002, p.21, [...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação.

Assim, com base no autor, é preciso conhecer as diferentes concepções de linguagem, pois, elas que vão nortear os modos como se estruturam o ensino da língua. Nesse contexto, equivalem apresentar segundo (KOCH, 2000, p. 09) as três concepções de linguagem que

norteiam e já nortearam o ensino de LP, que são: *a) como representação “espelho” do mundo e do pensamento; b) como instrumento “ferramenta” de comunicação e; c) como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação.*

A concepção de linguagem como expressão do pensamento apresenta um conjunto de regras fixas, “que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional” (TRAVAGLIA, 1996, p.21). Assim, temos a valorização da norma culta, o conhecimento das regras gramaticais e o domínio do vocabulário para escrever bem.

Nessa visão, a heterogeneidade linguística e as variações determinadas pelas diferentes situações de uso são completamente desconsideradas, já que os alunos são postos a dominar apenas a variedade culta da língua, e em consequência disso o texto serve somente para avaliar as capacidades relativas às questões da gramática tradicional ou normativa, não levando em consideração as experiências, os conhecimentos do leitor, muito menos a interação entre o autor, o texto e o leitor, “basta o conhecimento do código utilizado [...] o papel de decodificador é essencialmente passivo” (KOCH, 2014, p. 173).

A segunda concepção concebe a linguagem como instrumento de comunicação que vê a língua como “um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (GERALDI, 2006, p.41), ou seja, um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor.

Nessa concepção, “o texto é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto o conhecimento do código utilizado” (KOCH, 2008, p. 10). Para esta corrente, a língua se apresenta como um conjunto de estruturas que, se bem organizadas, constituem um instrumento de comunicação. Nela “[...] não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores” (POSSENTI, 2006, p. 49). Nesse paradigma, portanto, a aprendizagem se resume apenas à mera memorização de informações num processo de codificação-decodificação de significados.

Na terceira concepção, a linguagem representa o lugar da interação verbal que é capaz de possibilitar aos sujeitos as mais diversas práticas comunicativas. Marcando esse entendimento, afirma Travaglia, 2002, p.23. A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Dessa maneira, os interlocutores se constituem a partir da interação que estabelecem através dos contatos que fazem com outras pessoas, desse modo, a ação verbal envolve

sujeitos situados em um contexto de práticas sociais, historicamente situadas em diversas esferas de comunicação da atividade humana, como propõe Bakhtin, 1981, p. 113.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Nesse sentido, a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos interagem socialmente, pois ela é dialógica, constitui os sujeitos que tomam a língua para agir sobre o ouvinte e para criar vínculos que não preexistiam antes da fala, assim a enunciação "é uma resposta a alguma coisa e é constituída como tal" (BAKHTIN, 1981, p.98).

2.1. A mediação pedagógica a partir da concepção de linguagem como interação: contribuições bakhtinianas e vygotskiana

O ensino de leitura e escrita sempre foi uma das funções da escola, logo, essas atividades estão intrinsecamente ligadas ao professor como mediador do processo de aquisição da competência leitora e escritora pelos educandos durante todas as etapas de escolarização.

Assim, “o papel do professor é mais geral e mais profundo” (ROCHA, 2002, p.24), pois concebemos a linguagem como, sendo construída no discurso dos interlocutores e de tal modo é condicionada às transformações sociais e históricas. Então, a reflexão em relação à produção escrita e às práticas sócio interativas no cotidiano da linguagem é o fio condutor para o que Frade (2006, p.39) afirma:

O contato produtivo com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a escrita e a leitura se fazem presentes de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e os utilizem. (FRADE, 2006, p.39)

Logo, o autor considera importante a elaboração de um planejamento pedagógico que esteja em sintonia com a cultura, os conhecimentos prévios, a experiência dos alunos nos diversos espaços sociais, especialmente, o familiar e o escolar, objetivando ampliar os contextos significativos de funcionamento da leitura e da escrita.

Nessa mesma linha de pensamento diz Rocha (2002, p.25):

Todo professor cultive, preserve e transmita aos seus alunos valores básicos de nossa cultura e de nossa sociedade, tais como a defesa da democracia, o

exercício pleno da cidadania, o apreço pelo ser humano, a aversão aos preconceitos o respeito pelos símbolos nacionais, a preocupação com o meio ambiente, o combate à violência, etc. (ROCHA, 2002, p.25).

Nessa perspectiva, observamos que essas atitudes brotam das práticas sociais, da interpretação do mundo, da vida e da sociedade, em que o professor tem papel ativo no condicionamento de “sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender” (BRITO, *apud* ROCHA, 2002, p.26). Assim, direcionamos a discussão às ideias de Vygotsky e Bakhtin que abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança ao assumirem a natureza mediada da cognição.

Nesse âmbito, a teoria de Bakhtin é muito importante, pois ele considera que “o homem não nasce só como um organismo biológico abstrato, precisando também de um nascimento social”. (BAKHTIN, 1998 *apud* OLIVEIRA et al., 2002, p.16). Assim, entende-se que o sujeito aprende e constrói a realidade, dá sentido ao seu viver, a partir da relação social com o outro, e isso vem permeado pela linguagem. Portanto, o social é responsável pela construção da linguagem essencial na construção do conhecimento. Nesse sentido, o autor revela

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.” (BAKHTIN, 1979, p. 314/318 *apud* PIRES, 2011, p.92).

Bakhtin (1981) e Vygotsky (1984) inserem-se numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que considera o processo de conceitualização como uma prática social dialógica (mediada pela palavra) e pedagógica (mediada pelo outro). O segundo desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Tal zona diz respeito à

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97 *apud* PIRES, 2011, p.93).

Então, podemos perceber que é a partir do diálogo como elemento fundamental do trabalho coletivo, das relações e interações pessoais, com grupo de professores ou destes com os alunos. É o princípio dialógico da interação com os outros que institui a ZDP como um

processo de construção de conhecimento compartilhado, que se torna produtivo, pois é um conhecimento significativo, edificado em grupo, e que servirá a todos.

Para Vygotsky (1984, p. 56, *apud* ALMEIDA; PLACCO, 2002, p. 82), “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Portanto, o processo de aquisição de conhecimento se dá a partir das interações com o outro e, esse processo de interação é mediado por artefatos físicos e ferramentas simbólicas, ambos criados pelo homem para servirem de mediadores das próprias ações no mundo.

Logo, sabendo que o homem se constrói socialmente, consideramos a escrita como uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida, por se tratar de uma construção social e histórica, mas que exige trabalho cooperativo, empenho e compromisso, tanto do educador quanto do educando, numa relação mútua e contínua de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, no contexto das relações compartilhadas entre professores e alunos que o ensino-aprendizagem se torna eficaz, pois existe uma relação recíproca, extremamente complexa e dinâmica, assim, com essa relação de proximidade torna-se mais fácil o aluno conseguir desenvolver as competências e habilidades necessárias nos processos de produção textual que envolve planejamento, disciplina, escrita e reescrita. Portanto, a mediação pedagógica pressupõe, dessa forma, a ação de um docente que ajuda a desenvolver no aluno a curiosidade, a motivação, a autonomia e o gosto pelo aprender.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL

O estudo dos gêneros textuais iniciou-se na antiguidade Grega, com Platão e depois Aristóteles. Esteve, por muito tempo, na tradição ocidental, ligado aos gêneros literários. Surge com Aristóteles “uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso” (MARCUSHI, 2008, p.147). Nessa teorização, concebem-se elementos que compõem o discurso, quem fala, para quem se fala e o que se fala, isto é, as funções discursivas, os interlocutores e o conteúdo temático.

O entendimento da noção de gênero é definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), 1997, p.18, como sendo, [...] ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o contexto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo um número quase ilimitado

Dessa forma, o ensino da língua se encontra embasado numa perspectiva sociointeracionista de linguagem que toma o estudo do texto e de suas regularidades como objetos de ensino (ANTUNES, 2009), e, privilegiam o desenvolvimento de habilidades comunicativas que são necessárias para uma atuação verbal relevante na sociedade. É necessário então, a partir disso, que o professor adote em sua metodologia situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos (orais e escritos) assim como a de análise/reflexão dessa língua em situações significativas de uso, ainda que artificialmente, na escola.

Nesse sentido, os gêneros textuais se constituem como formas e características que o falante utiliza para se expressar, considerando o contexto social e situacional em que está inserido no momento do ato comunicativo. Desse modo, Bakhtin (1997, p. 279) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) Que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, entende-se que nos gêneros discursivos, a produção dos enunciados (orais e escritos) é sempre contextualizada, utilizada em situações específicas de comunicação e carregada de intenções. Desta forma, evidencia-se que os gêneros se concretizam na dimensão social da linguagem através do modo de se comunicar, da forma como selecionamos o discurso apropriado no momento adequado.

Assim, segundo Bakhtin (1997), todos os textos que produzimos, de natureza oral ou escrita, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua).

3.1. Produção textual no ensino de Língua Portuguesa

É mediante as produções de texto que os alunos criam competências cognitivas para comunicar-se de forma autônoma dentro e fora do contexto escolar. Para isso, torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem de LP proporciona-lhes em primeiro lugar, o

contato com a diversidade de gêneros por meio da leitura, e, concomitante por meio das produções escritas.

Assim, segundo os PCN (1988):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la [...] esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita (PCN, 1988, p.48).

Nessa perspectiva, faz-se necessário o contato com tipologias e gêneros textuais variados, pois o acesso a tipos e gêneros diversificados possibilitará um maior embasamento para a construção de textos em contextos variados. Visto que “quem tem ideias para transmitir, espera-se que também tenha os meios adequados de fazê-lo” (MANDRYK; FARACO, 2002, p. 12). Então, nesse processo de cultura escrita, implica na formação de cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político.

Sendo assim, o aluno poderá se posicionar de forma crítica diante do texto e entender o funcionar de cada gênero e a função que desempenha no meio social. Portanto, isso só se torna possível quando o educando tem o maior contato possível com a diversidade de textos escritos, para que assim ele possa,

Ler e interpretar texto; analisar criticamente as informações, extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade e argumentar coerentemente; demonstrar competências para projetar ações de intervenção; propor soluções para situações-problema; construir perspectivas integradoras; elaborar sínteses e administrar conflitos. (Cf. Documento básico do ENADE, 2004).

Nesse sentido, o docente deve instigar o aluno a criar texto e produzir gêneros textuais, pois “é dever indubitável da escola que todos que egressos de suas aulas sejam pessoas que escrevem [...] com adequação, tranquilidade e autonomia” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p.3). Assim, o domínio da leitura e da escrita torna-se indispensável para o acesso ao saber e uma cultura letrada que exige não somente um conhecimento sobre os conteúdos, mas o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Deste modo, a diversidade de textos precisa ser considerada, no ambiente escolar, para que essas capacidades cognitivas sejam ativadas, assim os esforços dos professores devem estar direcionados para explorá-los adequadamente, pois a mediação pedagógica do professor vai implicar na psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, além, de que o conhecimento enciclopédico do aluno seja bem abrangente. Assim diz Smolka (2000, p.61),

a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do ‘outro’ como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Nessa perspectiva o professor deve ocupar o lugar de mediador dos processos de ensino-aprendizagem considerando os aspectos sócios interacionais da linguagem, as quais estabelecem os vários discursos do eu e do outro num contexto situacional que se torna vital na (re) construção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo volta-se a uma perspectiva de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que são influenciados pelas concepções de linguagem e mediação pedagógica do professor, assim se estabelece o desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos desenvolverão nos processos de produção textual. A partir dos processos interativos de sala de aula desenvolvem-se as relações necessárias para que as dificuldades do aluno sejam sanadas, pois essa relação é vista como um processo de construção e reconstrução do saber linguístico do aluno e favorece além dos domínios dos elementos linguísticos necessários para a produção textual, o reconhecimento das vivências dos alunos (práticas sociais e cognitivas) para as situações de escrita na escola. E, dessa forma ter conhecimento dos aspectos teóricos que envolvem o ensino de língua materna é essencial para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, pois, assim as dificuldades encontradas pelos alunos podem ser sanadas a partir de um (re) fazer pedagógico que conduza os alunos a mobilizarem o seu conhecimento de mundo nas práticas textuais, num processo de interação com a linguagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2009.

ALMEIDA, L. R. de/PLACCO; SOUSA, V. M. N. de. **As relações interpessoais na formação dos professores**. Edições Loyola. 2. ed. São Paulo, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: HUCIT, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Emsantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE-2004**. Brasília: INEP, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves a Silva. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2006, p. 37-43.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.3.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. 2.reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas considerações. In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. **O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p.46-59.

MANDRYK, David; FARACO, Carlos Alberto. **Língua Portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, T. A.; BERTOLIN, R.; SILVA, A. S. **Tecendo textos**. 2.ed. São Paulo: IBEP, 2002.

PIRES, V. L. A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 87-100, 2011.

ROCHA, L. C. de A. **Gramática: nunca mais** - o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.