

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^a da Graça Nicoletti.(1999). "Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos?" In.: BICUDO, M^a 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.*

