

O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA PRÁTICA SEM SENTIDO?*

Marinalva Lopes Ribeiro

Prof. Assistente do Dep. de Educação

RESUMO - Este artigo objetiva descrever analiticamente a situação do ensino de gramática na escola de 1º grau, buscando detectar o sentido que tem assumido esse ensino.

Constata-se que a prática pedagógica dos professores se constitui no cumprimento de tarefas automáticas e rotineiras sem a realização da essência criadora do seu trabalho, que implicaria o desenvolvimento da iniciativa, da capacidade de pensar e de tomar decisão.

ABSTRACT - This article aims at describing analitically the grammar teaching situation in elementary schools. It tries to identify the sense that this type of teaching has been assuming.

What happens is that teachers pedagogical practice has been only the achievement of automatic and habitual tasks without using the creative essence in their work. It would imply the developement of the capacity of thinking and making decision.

O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA PRÁTICA EM QUESTÃO

Este trabalho tem como objetivo central analisar as características e os problemas na prática pedagógica do ensino de gramática, de forma a desvendar o sentido com que ela se efetiva nas escolas de 1º grau. Constata-se, com efeito, um crescente fracasso no ensino da língua portuguesa, particularmente no ensino de gramática, revelado pelo baixo desempenho de estudantes do 1º grau até o último semestre do Curso de Letras, sobretudo no vestibular e no final do processo, quando alunos e professores se mostram angustiados e carentes de competência nos conteúdos gramaticais necessários ao exercício do estágio profissional. Daí inda-

* Este artigo constitui uma síntese da dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, em janeiro de 1990, com o mesmo título.

O trabalho foi desenvolvido em duas escolas da rede pública do Município de Feira de Santana (BA). Nessas escolas, escolhemos oito turmas de 1º grau, uma de cada série, para as observações que ocorreram no transcorrer de uma unidade didática. Nas mesmas turmas foram escolhidos oito alunos e seus respectivos professores para as entrevistas. Além da observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas a professores e alunos, os dados foram coletados através da análise documental.

garmos os porquês do fracasso, já que à gramática é atribuído um grau de importância 'muito alto' pelos professores de 1º grau, da rede pública, e os programas do Curso de Letras revelam preocupação com a articulação entre as disciplinas do currículo com a escola de 1º grau, além de uma visão científica da língua. Qual seria, pois, o sentido do ensino de gramática na escola de 1º grau? Essa é a questão orientadora de todo o estudo.

Acreditando ser a prática de ensino de gramática não isolada, mas derivada de múltiplas determinações, procedemos à nossa investigação, buscando compreender, nos dados coletados, a relação desse fenômeno com o processo de formação dos professores e a história da gramática normativa - as transições que ocorreram no trato com a língua, as críticas que se fizeram à postura tradicional e as propostas que tomaram fôlego, as condições político-ideológicas em que se dá a prática pedagógica dos professores, no sentido de que se tornem mais visíveis e significativas as relações internas desse ensino com o processo geral que o produz e o explica.

A gramática é assumida, neste trabalho, como elemento fundamental para a apropriação, pelos alunos das camadas populares, de construções mais elaboradas que os auxiliarão a se engajar na luta política para a transformação histórica desta sociedade. Nesse sentido, a base norteadora das reflexões foi a Pedagogia crítico-social dos conteúdos.

O ENSINO DE GRAMÁTICA: A ANÁLISE DE UMA PRÁTICA

O conjunto dos dados analisados permitiu três agrupamentos, cuja análise é sumarizada a seguir.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Quanto à formação dos professores questionados, a análise nos revelou que o curso de terceiro grau, particularmente o curso de Letras, desenvolve um currículo que não propicia o embasamento teórico do qual os professores necessitam para o trato com a língua. O conteúdo não é trabalhado numa perspectiva de formação do indivíduo que vai atuar numa escola pública de 1º grau, onde estão presentes as contradições da sociedade capitalista. Os professores entrevistados revelaram que a Universidade pouco ou nada contribui para fornecer subsídios para as suas necessidades práticas, gerando um sentimento de frustração diante da expectativa que depositaram no curso. Quando admitem que a Universidade trabalhou algum conceito, consideram que o fez de maneira inconsistente, vazia de significado para o trabalho concreto.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE GRAMÁTICA

No que se refere à prática pedagógica do ensino de gramática, os professores revelam dificuldade em conceituar o próprio objeto de trabalho. Partem do pressuposto de que os alunos já dominam o conteúdo e trabalham de forma simplificada, superficial, como se estivessem procedendo apenas a uma revisão. A preocupação com a correção é a tônica dominante da prática pedagógica.

Para os professores entrevistados, a gramática seria propedêutica ao vestibular e aos concursos, não sendo considerada como instrumento libertador do indivíduo, na medida em que sustenta a sua palavra, a sua emoção, seu discurso, seu direito, sua comunicação.

A falta da dimensão afetiva dos professores com a gramática dificulta a defesa do seu ensino e o esforço no sentido de conquistar o interesse e o gosto pelo estudo por parte do aluno. Nesse ambiente com pouca estimulação, com escassos recursos materiais e onde as atividades são pouco diversificadas e exercidas de forma automatizada, desencadeia-se um sentimento de aversão e repulsa pela gramática.

Podemos evidenciar a falta de visão prospectiva do professor. Esse profissional, que deveria lidar com o pensamento, se isenta da reflexão sobre o seu objeto de trabalho, eximindo-se do exercício da experiência, da valoração, da tomada de decisão sobre o seu que fazer e da assunção da responsabilidade sobre suas escolhas. Desalentado, carece de alguém que decida por ele:

P.6* - Eu queria que alguém me dissesse assim: faça por este caminho quem sabe... não é melhor?

P.5** - ... deixa essa proposta pra lá, porque o caso é tão sério ...

Os professores parecem ignorar as variedades lingüísticas e se empenham em corrigir a linguagem do aluno, em "enquadrá-lo" na norma padrão, sem promover a reflexão sobre a metalinguagem. Não aparecem em suas falas indícios do conhecimento de que a língua varia no tempo, no espaço, de acordo com as camadas sociais e com a situação de comunicação. Além disso, demonstram desatualização em relação às várias perspectivas de análise lingüística que estão em discussão na atualidade, expressam dificuldade em explicar as diferenças fonológicas sistemáticas entre o dialeto de prestígio e a fala das crianças das camadas populares, além de confundirem o sistema fonológico com o sistema de escrita ao postularem uma correspondência entre a ortografia e o som.

Pelo que observamos, há falta de segurança para compreensão e resolução

* P.6 = Professor 6

** P.5 = Professor 5

das dificuldades de desempenho lingüístico dos alunos, enquadrando-os, apressadamente, em estereótipos do senso comum tipo 'bobinho', 'não quer nada', 'desinteressado'.

Numa atitude que demonstra o desconhecimento da flexibilidade e mutabilidade do código lingüístico oral em todos os níveis da estrutura lingüística, os professores apontam as peculiaridades fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas da fala dos seus alunos como erros. Além disso, evidenciam em seu discurso ignorância quanto ao distanciamento entre o código oral e o código escrito.

Subjaz ao discurso dos professores a questão do interesse e das diferenças individuais como elementos dificultadores da aprendizagem, o que serve, naturalmente, para absolver a escola da sua responsabilidade diante do fracasso escolar. Desse modo, esses dois aspectos não são tomados como fatores que devem influenciar a organização de estratégias de aprendizagem.

O conhecimento gramatical é produzido em sala de aula como uma coisa estática e fechada e com fim em si mesmo, desvinculado de um sentido social mais amplo.

A prática desenvolvida pelos professores é marcada pela falta de domínio do conteúdo e de uma visão articulada dos diversos aspectos da língua que lhe permitem o conhecimento da língua portuguesa de modo integrado e abrangente. Desse modo, tratam a teoria gramatical com superficialidade, de forma fragmentada e se utilizando de 'macetes' e 'dicas' que buscam 'proteger' o aluno contra os riscos do fracasso. É um aluno quem afirma:

A.8* - Às vezes o professor faz resumo, certo? Faz dicas de gramática. Às vezes a gramática vem umas coisas mais difícil, e não tá claramente então ela chega e pega a gramática de modo mais fácil e coloca, tira, vai tirando, vai pesquisando uma gramática e outra, colocando tudo num lugar só e depois no quadro pra gente. Dá um esquema

O conhecimento gramatical parece não ser significativo para os professores. Eles também não têm noção da funcionalidade da gramática para a vida social e a reproduzem como uma prática vazia de significados, sem efeitos positivos imediatos para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e para sua vida no cotidiano da sociedade.

À luz dos dados empíricos, constatamos que a metodologia vem sendo tratada como algo posto de fora dos conteúdos, sem relação com eles, o que gera uma grande fissura entre conteúdo, realidade e metodologia. Desse modo, o professor não considera que se está ensinando gramática para o falante daquela língua que, como

* A.8 = Aluno 8

tal, já domina a sua gramática implícita.

A técnica empregada predominantemente é a da aula expositiva, mas, nas aulas observadas, quase sempre os conteúdos não são expostos ao educando. A apresentação compreensiva é substituída por um exercício ou pela leitura do conteúdo como é trazido no livro-texto. O quadro de giz é pouco usado e os exemplos são escassos.

Os dados coletados indicam que o processo da aprendizagem supõe falsa autonomia do aluno, numa degeneração do conceito de aluno *ativo* e de aluno *sujeito*, degeneração que se faz acompanhar de um processo de mitificação de idéias que dificultam o entendimento do real significado e consequência dessa pedagogia sobre a prática de ensino de gramática e sobre a posição do professor em nossa sociedade.

Foi possível constatar que a relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo e a exigência de uma atitude receptiva por parte do aluno, autoritarismo que é exacerbado no momento da avaliação e às vezes camuflado através de uma atitude paternalista profundamente ambígua por parte do professor, que, ao invés de exigir do aluno o esforço e a disciplina necessários à aprendizagem, opta por facilitar e subtrair o conteúdo, imaginando ser esta uma forma de amor, o que pode se constituir numa forma de justificação e disfarce do próprio autoritarismo do professor.

Vale a pena destacar que faltam aos professores condições concretas para o exercício de sua profissão. Além da precariedade de material escolar, das dificuldades dos alunos, da deterioração do seu salário, do número de horas insuficiente para o processo, os docentes não se dão conta de que são gerenciados, tutelados e controlados pelos interesses do sistema e desenvolvem sua prática pedagógica como simples executores de um trabalho parcelado e repetitivo, no qual não gastaram seu esforço intelectual.

IMPLICAÇÕES DA SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE GRAMÁTICA

Salientamos que a prática de ensino de gramática repercute diretamente sobre o aluno, o qual apresenta dificuldade em expressar seu pensamento de forma oral e escrita, se embaraça diante de conceitos aparentemente fáceis, demonstrando, logo após as provas, esquecimento dos conteúdos trabalhados, sem conseguir realizar de modo correto e adequado a transferência da aprendizagem a novas situações. Por outro lado, a obsessão ortográfica, a noção preconceituosa de erro e a concordância o perseguem durante toda a vida escolar, fazendo com que não descubra a funcionalidade da gramática para a vida social, o que gera uma indisposição para o estudo sistemático da língua. E, o que nos pareceu um agravante, a prática pedagógica dos professores de hoje - prática pouco criativa e inconsistente do ponto de vista das competências necessárias ao professor da escola pública - será modelo para a prática pedagógica dos professores de amanhã:

A.8* - Eu acho que ia ser como a minha professora de Português é.(...) Eu começaria como ela começa (...)

A.4** - Eu seguiria o exemplo da minha professora de Português.

Quanto ao professor, verificamos sentimentos de preocupação, decepção, tristeza, revolta e impotência diante dos resultados da aprendizagem dos seus alunos. Esses sentimentos, longe de se constituírem em alavanca da transformação, tornam o professor atado, desesperançoso e, de certo modo, conivente e colaborador para a preservação desse estado de coisas.

GRAMÁTICA: UMA PRÁTICA SEM SENTIDO E O SENTIDO DE UMA PRÁTICA

Perguntamos, de início, qual o sentido do ensino de gramática na escola de 1º grau. A busca das respostas a essa indagação teve como referência, de um lado, a escola capitalista de que dispomos, a serviço exclusivo da reprodução e, por outro lado, a possibilidade de mudança, aventada pelo conceito emancipatório da educação, que nos fornece a pedagogia progressista.

Tentando relacionar a prática pedagógica do ensino de gramática no 1º grau com a reprodução - categoria básica que nos ajuda no entendimento do fenômeno educativo -, percebemos que a questão da reprodução assume nessa prática dois sentidos. Em primeiro lugar, está relacionada a processo, enquanto transmite uma técnica assimilada através de conhecimentos que não propiciam suporte para as capacidades de analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, etc., conduzindo a um modo de fazer alienatório que, provavelmente, será reproduzido de igual modo pelo hábito, na medida em que não possibilita autonomia e mudança para o novo, nem avanços pedagógicos posteriores. Se a prática é alienante, vai levar, possivelmente, a um processo alienatório da reprodução e esta perde o seu caráter renovador, propiciador de salto para novas e criativas possibilidades de trato com a língua. Em segundo lugar, a reprodução está relacionada a um modo de pensar sob a forma de tradição e à manutenção de concepções, crenças, valores e idéias que cimentam e unificam o todo social através do consenso. E é nesses dois sentidos que aparece dissimulada, camuflada no discurso do professor e em sua práxis pedagógica.

A simplificação do tratamento dado à gramática - superficialidade - traz como consequência observável a dificuldade de incorporação dos novos conceitos ao referencial teórico que o aluno já tem - aprendizagem significativa -, impossibilitando a generalização necessária ao processo. No momento em que a escola possibilita ao aluno diferentes e mais amplas formas de linguagem, faz com que as classes

* A.8 = Aluno 8

** A.4 = Aluno 4

populares possam competir em pé de igualdade com a classe hegemônica, solução inviável para essa classe, que, sabedora dessa possibilidade, faz com que a escola desempenhe com 'eficiência' o seu papel de manutenção e reprodução dos meios e das relações de produção, escamoteando as contradições produzidas no seio do capitalismo.

Por outro lado, na medida em que o conteúdo gramatical é ensinado de forma superficial, dá-se também a reprodução da ideologia desenvolvimentista, que reivindica um ritmo acelerado para o tratamento das questões do mundo contemporâneo, que não permite viver-refletir-viver mas exige uma inserção no consumismo, no uso descartável e na rapidez, os quais fazem o indivíduo perder o espaço de reflexão e da atribuição de sentido. Nesse contexto, o conteúdo gramatical não assimilado suficientemente fecha o ciclo do consumismo no momento da prova.

Com a fragmentação do conhecimento, os conceitos são trabalhados, ignorando-se a língua como sistema em exercício, como algo dinâmico, em que todos os elementos configuram um processo contraditório em busca de síntese, o que propicia a perda da visão do todo e da compreensão efetiva da língua. A fragmentação impossibilita ao indivíduo se apropriar do todo e lhe dar sentido. O ensino de gramática fragmentado contribui para a instalação e reprodução de processos alienatórios, em que o indivíduo, longe de desvendar a coisa em si, a sua essência, o mundo real, a dependência dos fatos, a perda da sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, interpreta o mundo e os fenômenos no nível da aparência, da pseudoconcreticidade, em que a verdade é predestinada, os fatos são independentes, fixos, naturais, originais e aistóricos.

A avaliação, nesse quadro, se revela como exacerbação do autoritarismo do professor. Através da avaliação se dá a reprodução da ética da obediência. Há o impulso na direção do que é rotulado como 'bom' ou 'mau', sem a devida análise crítica por parte do sujeito, que vê o seu senso crítico sufocado.

Via avaliação, a reprodução se dá ainda quando dissemina o horror ao erro. O erro não é visto como o concebe FERREIRO (1985), - erro construtivo; considerado sistemático, etapa de um processo em que o sujeito reconstrói o objeto do conhecimento ao compreender as suas leis de composição.

Através da escola, são reproduzidas as condições de trabalho da sociedade capitalista, onde alguém determina o que vai ser feito, como e onde deve ser feito, enquanto o outro executa as ordens e é julgado pelos seus atos.

O discurso do aluno se constitui numa reprodução do discurso do professor. A dificuldade dos professores em conceituar e lidar com os conceitos em situação de aprendizagem são repassados para os alunos, que prometem reproduzir, no exercício futuro da profissão, a prática pedagógica dos professores 'modelos'.

A correção gramatical aparece nos depoimentos da prática dos professores como algo substantivo, e esse valor é passado para os alunos, que ridicularizam o colega que fala 'errado', como se o português 'inculto' não fosse uma variedade adequada para o nível coloquial. Os professores demonstram não compreender que

cabe à escola ajudar o aluno das camadas populares na aquisição da variedade socialmente prestigiosa, sem estigmatizar ou abrir mão de sua origem lingüística.

A gramática é considerada importante pelos professores, embora apresentando, em seus depoimentos, o sentido distorcido de um instrumento repressor, controlador, cerceador da escrita e da fala dos alunos. Eles não conseguem vislumbrar o verdadeiro significado da gramática para o domínio de meios mais complexos de linguagem e o enriquecimento das possibilidades que o usuário pode fazer da língua para sustentar a sua palavra, o seu discurso.

Faltam ao professor condições para o exercício de sua profissão. Vive numa situação de dependência e falsa liberdade, destituído das prerrogativas de um profissional liberal e autônomo que foi se constituindo num profissional dependente, violentado, acorrentado, desvestido das suas funções, embora essa dependência e dominação nem sempre sejam sentidas, pois o professor se considera livre.

Essas considerações nos autorizam a concluir que a prática pedagógica do ensino de gramática é uma prática circular, que não propicia pontes para avanços qualitativos. É uma prática sem 'sentido' ou objetivos claros e, conseqüentemente, não produz os efeitos supostamente desejados. É uma prática que, da forma como se efetiva, está a serviço da manutenção da hegemonia dominante e, desse modo, distante do atendimento das aspirações dos oprimidos.

O círculo parece ter se fechado. A crise que perpassa a sociedade se manifesta na educação e, particularmente, no ensino de gramática. Tudo indica que as contradições alcançaram um nível desestabilizador. A linguagem falada pelos alunos das classes populares e a sua gramática 'descuidada' têm se constituído, através da ideologia dominante, em fatores de segregação e discriminação desses alunos na escola pública. Contudo, a escola reflete também as contradições imanentes do sistema capitalista e essas contradições tornam-se motor de redirecionamento da ordem anteriormente estabelecida. O ritual pedagógico que tivemos oportunidade de observar, mesmo conservador e a serviço da reprodução da ideologia da sociedade capitalista, deixa germinar a semente da transformação que, segundo CURY (1985), se opõe à organização capitalista de produção, mediante a aceleração da consciência de classe, pois, no dizer de SNYDERS (1981), a escola espalha uma cultura simultaneamente fictícia e verdadeira. Mas para que isso ocorra, como nos diz SEVERINO (1986), é preciso a intervenção da decisão dos homens, do seu esforço crítico, da sua consciência reflexiva no sentido de integrar um processo de resistência e superação da dominação através de um discurso contra-ideológico.

Desse modo, mesmo assumindo a função reprodutora, a prática pedagógica não elimina o seu potencial transformador. Ela desenvolve, contraditoriamente, sua força de medição na ruptura desse processo, comprometendo o fatalismo da reprodução. A apropriação do saber pelo aluno passa a se constituir em instrumento e recurso fundamental para uma práxis política mais adequada, na medida em que ele pode situar-se em relação à sua realidade histórico-social e em relação à totalidade. É nesse sentido que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é tomada aqui como

tendência progressista que, considerando os determinantes estruturais da escola e as contradições que são geradas no seu seio, passa a entendê-la como campo de luta através da qual essas contradições sociais podem ser superadas em direção a um projeto de transformação.

A luta foi anunciada. É mister que o Curso de Letras e os professores, explorando as contradições que se manifestam no pedagógico, a instabilidade da instituição escola e as possibilidades de ameaça à ordem social estabelecida e de libertação, desenvolvam uma ação educativa coerente com o seu discurso contra-ideológico, situando-se na perspectiva de suas próprias forças e limitações e atuando de modo a fazer de sua práxis uma prática transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3.ed. Lisboa: Presença, 1980.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão, liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 8.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.
- ELGIN, Suzete Haden. *Que é lingüística?* 2.ed. Trad. por Alzira Soares da Rocha. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ESTABLET, Roger. A escola. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.35, p.93-125, 1973.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. por Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 3.ed. São Paulo: Cortez-Moraes, 1979.
- FREITAS, Judith Mendes de Aguiar. *Linguagem oral e deficiência ortográfica*. Salvador, 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1975.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GRAMSCI, Antônio. *Literatura e vida nacional*. 2.ed. Trad. por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- ITELSON, L.B. Psicologia de los tipos basicos de aprendizaje y enseñanza. In: PETROVSKY, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. Moscú: Editorial Progreso, 1979. p.241-87.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3.ed. Trad. por Célia Neves, Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEMLE, Miriam. Unidade ou multiplicidade lingüística para o ensino da língua nacional?

- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.64, n.142, p.70-75, mai./ago., 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. *Por uma prática docente crítica e construtiva*. V Encontro nacional de didática e prática de ensino. Belo Horizonte, 1989. (Mimeo).
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.
- LUFT, Celso Pedro. *Lingua e liberdade: o gigolô das palavras*. Porto Alegre: L & PM, 1985.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. por Diana Myrian Lichtenstein, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MANACORDA, Mário Alighier. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona: Oikostau, 1979.
- MARX, ENGELS. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- _____. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- MENDONÇA, Renato. *O português do Brasil: origens, evolução, tendências*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.
- PALÁCIOS, Jesus. *La cuestión escolar: críticas e alternativas*. Barcelona: Laia, 1984.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Nacional, 1977.
- ROULET, Eddy. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de língua*. Trad. por Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SEVERINO, A. Joaquim. *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao ensino da língua portuguesa no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Presença/INL., 1976.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classe*. 2.ed. Lisboa: Moraes, 1981.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SPINA, Segismundo. *História da língua portuguesa III: segunda metade do séc. XVI e séc. XVII*. São Paulo: Ática, 1987.
- VYGOTSKY L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.