

## **TEORIA GERATIVA E “ENSINO” DE GRAMÁTICA: UMA RELEITURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Helena Guerra VICENTE (UnB)  
Eloisa PILATI (UnB)

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem objetivo triplo: primeiramente, mostraremos como pressupostos teóricos advindos da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957 e trabalhos subsequentes), tais como os de competência e criatividade, podem contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora de ensino de Língua Portuguesa; em seguida, apresentamos argumentação que revela que os pressupostos dessa teoria também estão de acordo com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs). Por fim, o artigo sugere diferentes temas para investigação em sala de aula e para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Como se verá ao longo deste artigo, várias passagens do texto dos PCNs abrem espaço para a aplicação de pressupostos básicos gerativistas, como “faculdade de linguagem”, “competência”, “criatividade” – no entanto, tais conceitos não são mencionados de forma explícita no documento. Um dos temas recorrentes dos PCNs, por exemplo, é a importância de se valorizar o conhecimento prévio do aprendiz, o que promoveria o deslocamento do foco no “como se ensina” para o “como se aprende”, com base na hipótese de que o aluno já saberia muita coisa ao chegar à escola. Entretanto, parece-nos que a noção de “conhecimento prévio”, tal como utilizada pelos autores, não é a mais adequada, tendo, portanto, de ser reformulada para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente. Para as muitas mãos que pensaram e redigiram os PCNs, “conhecimento prévio” parece corresponder a conteúdos previamente aprendidos na escola, e que vão sendo revisitados e aprofundados ano após ano. Para nós, contudo, “conhecimento prévio” vai além dos conhecimentos aprendidos na escola, correspondendo também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de conhecimento linguístico, corresponde também à competência linguística no sentido chomskiano, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola.

Seguindo esse nosso raciocínio, caberia ao professor, portanto, trazer à consciência do aluno informação que este já possui sobre a sua língua, o que constituiria o ponto de partida

para outros conhecimentos, estes, sim, aprendidos na escola, próprios da modalidade escrita e da metalinguagem envolvida no estudo da gramática.

Vale ressaltar que a proposta de trazer contribuições da Teoria Gerativa para o ensino de língua materna não é novidade (ver, por exemplo, Franchi (2000) [1988, 1991], e Lobato (2003), que já menciona os PCNs). O ineditismo do nosso estudo está na proposta de reformulação, fundamentada na correspondência entre as noções de conhecimento prévio e competência linguística, do eixo USO → REFLEXÃO → USO, proposto nos PCNs para a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, fazemos um breve histórico da interface da Linguística com o ensino de Língua Portuguesa; na segunda seção, abordamos pressupostos básicos da Teoria Gerativa, relacionando-os ao ensino de gramática; em seguida, na seção três, comentamos alguns excertos dos PCNs que abrem espaço para uma interpretação diferente do que ali se propõe e, conseqüentemente, para a aplicação das noções gerativistas apresentadas na seção anterior; na quarta seção, tratamos do papel do professor como agente eliciador do conhecimento linguístico prévio do aluno; para finalizar, apresentamos temas que promovem a reflexão em Língua Portuguesa, pouco ou nada explorados pelos livros didáticos e gramáticas tradicionais.

## **1. BREVE HISTÓRICO DA INTERFACE DA LINGUÍSTICA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

De acordo com Ilari (2009), o primeiro trabalho em Linguística envolvendo questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi o de Joaquim Mattoso Camara Jr., “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”, datado de 1957. Nessa obra pioneira e inovadora, Camara Jr. já apontava diferenças entre a variedade linguística usada no Rio de Janeiro e o que era prescrito pelas gramáticas tradicionais, buscando explicações para os tais erros nas inovações previstas pelo próprio sistema da língua, e não em outros aspectos, como, por exemplo, a incapacidade dos alunos em utilizar a sua própria língua.

Em 1960, sob o impacto da escola linguística vigente à época – o Estruturalismo –, a Linguística é reconhecida como disciplina autônoma (ILARI, 2005) e passa a ser incluída nos cursos de Letras. Até então, segundo Ilari (2009), o ponto alto dos cursos de Letras eram as aulas de Filologia Românica, nas quais se estudavam textos clássicos. Ainda de acordo com o autor, diversos pesquisadores que se estabeleceram como linguistas iniciaram seus estudos na

Literatura, utilizando a Linguística “como uma disciplina auxiliar no estudo da poesia e da prosa literária” (ILARI, 2005, p. 53). Sendo assim, o principal momento da formação dos professores de licenciatura era o contato com estudos e análise de textos sob uma perspectiva teórica (filológica e gramatical) e literária, e não sob uma perspectiva prática ou didática (como ensinar Língua Portuguesa para estudantes em nível de primeiro ou segundo grau).

Com o avanço dos estudos linguísticos nas universidades brasileiras, várias linhas de pesquisa se definem e passam a influenciar a formação de novos professores e educadores. Em 1997, o Ministério da Educação, contando com o auxílio de pesquisadores de várias universidades do país, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tal documento, como o próprio nome indica, tinha o objetivo principal de traçar diretrizes para a educação no país e se configurava, portanto, como um ponto de partida para orientar escolas e professores em relação ao ensino.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, pode-se notar a influência de várias correntes de estudos linguísticos no documento. Um exemplo é a forma como o conceito de linguagem é apresentado no documento, em que são usados termos tais como “sistema de signos”, entre outros termos próprios da linguística textual. Os PCNs adotam uma perspectiva sócio-interacionista da linguagem, segundo a qual:

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só a conhecer as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCNs, 1998, p. 24)

Os PCNs ainda sugerem que sejam feitas atividades interativas com os alunos, em que a língua seja considerada em um processo discursivo do pensamento simbólico, valorizando a natureza social e interativa da linguagem. Em relação ao trabalho docente, o documento propõe atividades de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sua verbalização, assim como o domínio de outras variedades linguísticas utilizadas em diferentes esferas sociais. Uma atividade sugerida, por exemplo, é a comparação dos níveis semânticos, morfológicos e sintáticos de diferentes variedades linguísticas. As atividades gramaticais estão diretamente relacionadas às práticas textuais, mas não se observa uma orientação de como devem ser tais práticas. Para alguns professores, essa falta de menção direta ao ensino de gramática, aliada às críticas às práticas de ensino tradicional, deixou a entender que não haveria mais lugar para o ensino de gramática em sala de aula.

Pela breve apresentação sobre a relação entre as pesquisas linguísticas e atividades docentes vistas acima, pode-se observar que os estudos linguísticos têm sido importantes para o ensino de língua portuguesa no Brasil e também que ainda há um longo caminho de pesquisas a ser trilhado, principalmente sob o ponto de vista da implementação prática dos aspectos teóricos relevantes ao ensino. A atuação de linguistas foi crucial, por exemplo, na elaboração do conceito de linguagem apresentado nos PCNs. No entanto, como tal documento oficial visa oferecer parâmetros para o ensino, não apresenta formas práticas para que os objetivos ali propostos sejam alcançados. Em outras palavras, não apresenta exemplos práticos de como o professor poderia desenvolver e sistematizar o conhecimento prévio do aluno, ou de como incentivar o domínio de outras variedades linguísticas. Não se pode negar que, em relação à linguística textual e aos estudos dos gêneros textuais, já há uma maior tradição de pesquisas relacionadas ao ensino.

Em suma, não obstante atestarem-se progressos no ensino de Língua Portuguesa desde a década de 60, ainda há muito trabalho a ser feito. Principalmente em relação ao ensino de gramática, parece não ter sido construída uma abordagem que estabeleça uma articulação entre teoria e prática, entre linguística e ensino, de forma que o professor possa colocar em prática as concepções teóricas que lhe foram apresentadas na universidade e, assim, ajudar os alunos a alcançar as habilidades e competências estipuladas como metas.

## **2. TEORIA GERATIVA E “ENSINO” DE GRAMÁTICA**

Antes de abordar a questão do ensino de gramática, é preciso aceitar haver, pelo menos, duas noções diferentes de gramática. Uma, mais estática e externa ao indivíduo, que corresponde a “um conjunto de descrições a respeito de uma língua” (LOBATO, 2003),<sup>1</sup> e outra, dinâmica e interna ao indivíduo, que é capaz de explicar “o caráter criativo do uso das línguas naturais” (LOBATO, 2003) e corresponde ao conhecimento linguístico que o estudante traz como bagagem, isto é, como conhecimento prévio, para a escola.

As aspas do título da seção sinalizam a ideia que queremos defender neste trabalho: a de que a escola não *ensina* gramática ao aluno, pelo simples fato de este já ter, à altura em que a frequência à escola se torna obrigatória, por volta dos seis anos de idade, conhecimento das

---

<sup>1</sup> Esse conjunto de descrições pode ser entendido de diferentes formas. Podemos estar nos referindo ao trabalho descritivo de um linguista, em que não há espaço para julgamentos de valor, mas também ao trabalho de um gramático tradicional, já que se pode considerar uma gramática tradicional um “compêndio com descrições de uma língua”, ainda que com viés prescritivo. (LOBATO, 2003, p. 2)

regras da gramática de sua língua.<sup>2</sup> Dizemos, na Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957 e trabalhos subsequentes), que o falante é *competente* em sua língua, entendendo “competência”, aqui, como o conjunto das regras gramaticais de uma língua internalizadas pelo falante. A competência é uma noção abstrata, pois compreende absolutamente todo o repertório possível de uma língua, ao contrário do desempenho, sua contraparte concreta, que equivale a o que é, de fato, produzido pelo falante. O gerativista elege a competência como objeto de estudo, pois a ele interessa conhecer todas as (im)possibilidades de determinada(s) língua(s). Em outras palavras, considerando que o aluno, quando chega à escola, já possui uma gramática internalizada, o que a escola fará nos anos seguintes será: a) alfabetizá-lo - mostrar ao aluno a relação entre os sons e as letras; b) promover o letramento do aluno - mostrar os valores sociais dos diferentes textos e gêneros e c) desenvolver a capacidade de expressão escrita e oral do aluno, dentro de uma perspectiva de padronização e de desenvolvimento de técnicas de expressão escrita.

Voltando ao tema da competência, esta está diretamente ligada à criatividade, uma propriedade que se manifesta tão logo se inicie o processo de aquisição de uma língua. O falante é “livre” para criar enunciados que nunca utilizou antes, e é também capaz de decodificar, ou seja, compreender, enunciados com os quais nunca teve contato. Obviamente, trata-se de uma criatividade regida pelas leis de uma língua, em que novos enunciados são criados com base nas possibilidades que ela oferece, e é justamente aí que se observa a estreita relação entre as duas noções – competência e criatividade.

Dentro desse raciocínio, nossa proposta é a de que a gramática seja abordada em sala de aula a partir do conhecimento linguístico prévio que o estudante traz para a escola. Afastando-nos da ideia de um ensino que privilegia a mera rotulação de elementos (contextualizados ou não) de uma oração, aproximamo-nos do raciocínio de que “saber”, ao invés de corresponder a “ser capaz de se lembrar e repetir informações”, deve significar “ser capaz de descobrir e usar informações” (BRANSFORD *et al.*, 2000, p. 5). A descoberta, nesse caso, nada mais é que o resultado de se trazer à consciência informações que o estudante já possui sobre a sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele –, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola.

---

<sup>2</sup> A afirmação se mantém para situações de alfabetização tardia. Cabe lembrar que este artigo não abordará a questão da idade na qual o indivíduo tem seu primeiro contato com a educação formal.

### 3. O QUE DIZEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Nossa proposta encontra respaldo no texto dos PCNs e, além disso, pode dar suporte e trazer contribuições a o que lá se sugere. Várias passagens do fascículo de Língua Portuguesa abrem espaço para a abordagem da língua em sala de aula sob uma perspectiva gerativista.<sup>3</sup> O seguinte excerto, por exemplo, chama a atenção para uma necessidade do deslocamento do foco no “como se ensina” para o “como se aprende”, alegando, justamente, que o aluno já sabe muita coisa ao chegar à escola:

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. (PCNs, 2000, p. 20)

Esse “conhecimento prévio”, tantas vezes interpretado como “experiência de vida”, “conhecimento de mundo”, ou mesmo “conhecimento prévio do conteúdo”, será tomado, para os fins da nossa argumentação, como “conhecimento linguístico”, “gramática internalizada” ou “competência no sentido chomskiano”.

Se, por um lado, o documento abre espaço para o tipo de reflexão que estamos propondo, por outro, deixa a entender que a abordagem da gramática em sala de aula ocuparia um lugar secundário na Educação Básica. O texto é categórico ao afirmar que a gramática não deve ser um ponto de partida, mas algo que surge à medida que os alunos vão produzindo seus textos:

(...) [O]s aspectos gramaticais – e outros discursivos como a pontuação – devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos (...). Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem *ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua*”. (PCNs, 2000, p. 90, *grifos nossos*)

De acordo com o documento, a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa deve ser feita em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO, que toma como ponto de partida a produção escrita dos alunos:

---

<sup>3</sup> Não queremos dizer com isso que a abordagem gerativista é a mais adequada. Estamos apenas argumentando a favor de que conhecimentos básicos da Teoria Gerativa, além dos de outras linhas teóricas, também sejam colocados em prática pelos professores da educação básica.

(...) [C]onsiderar a organização dos conteúdos no eixo USO → REFLEXÃO → USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos *produtos obtidos nesse processo* e do próprio processo. (PCNs, 2000, p. 44, *grifos nossos*)

Questiona-se, então, até que ponto a língua tem sido realmente trabalhada a partir da bagagem linguística que o aluno traz para a sala de aula. Pelo excerto acima, e por todo o discurso que permeia os PCNs, depreende-se que o que os autores chamam de “conhecimento prévio” corresponde, na verdade, ao conhecimento do conteúdo ensinado pela própria escola, que vai sendo revisitado e aprofundado de ano para ano. Neste trabalho, contudo, vimos defendendo a ideia de que esse conhecimento prévio é algo que antecede esse ensino formal e explícito oferecido pela escola. Concordamos que o “ensino” da língua deve ter como finalidade a produção e a compreensão de textos, porém, entendemos que o seu ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua. Desse modo, sugerimos que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO...

Trata-se, portanto, de trabalhar com as intuições que os estudantes têm acerca de sua própria língua e, nesse sentido, é fundamental a função mediadora do professor, a quem cabe trazer à consciência do aluno informação que ele já possui sobre a sua língua.

#### **4. O PROFESSOR COMO AGENTE ELICIADOR DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO**

Estamos de acordo com a argumentação de Lobato (2003) de que uma primeira propriedade do ensino de língua materna deve ser a adoção do que se denomina “procedimento de descoberta”. Nessa perspectiva, o ensino, ao invés de ser meramente classificatório, taxionômico, deve levar à descoberta, ou seja, à promoção da consciência dos fatos linguísticos nos alunos. O procedimento de descoberta, em determinadas situações, como é o caso do processo de aquisição de língua materna, dar-se-ia de forma natural e espontânea, sendo apenas necessário o contato do aprendiz com a informação a ser transmitida. Em situações de sala de aula, no entanto, o procedimento de descoberta, a fim de ocorrer de maneira eficiente, deve estar necessariamente aliado ao uso da técnica de

elicitação,<sup>4</sup> tendo o docente o papel de direcionar “o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua”. (LOBATO, 2003, p. 3)

Vamos utilizar o termo “elicitação” para nos referir a uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo. Além de servir para relacionar conhecimento “velho” a conteúdos novos, a técnica acaba por mostrar ao aluno que este é parte ativa no processo ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro da sugestão dos PCNs de que ele seja “o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (p. 29). Não se deve achar, entretanto, que, por isso, a função do professor deva ser esvaziada ou que ela demande menos planejamento. Muito pelo contrário, uma proposta de mudança na tradição do ensino – basicamente expositivo – vai exigir do professor muita reflexão e criatividade para propor atividades que demandem uma participação ativa por parte do estudante. Afirmam os PCNs:

Para que essa mediação [entre os elementos da tríade aluno, objeto de conhecimento, e ensino] aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCNs, 2000, p. 29)

Como se vê, o documento demonstra preocupação com a falsa ideia de que é o aprendiz, sozinho, quem constrói seu conhecimento. O texto, entretanto, e, com razão, por se tratar de um conjunto de diretrizes para a atuação docente, não apresenta sugestões práticas para a implementação de atividades que levem o aluno a refletir sobre a sua língua.

## **5. ALGUNS TEMAS PARA PROMOVER A REFLEXÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

A seguir, apresentamos dois exemplos de temas interessantes e polêmicos, pouco ou nada explorados pelas gramáticas tradicionais, que podem ser trabalhados de modo a instigar a competência linguística do aluno. Também sugerimos a leitura de Pilati *et al.* (2011), no qual são abordados, mais a fundo, quatro aspectos específicos do ensino de língua portuguesa: transitividade verbal, regência verbal, ordem dos termos no sintagma nominal e ordem dos

---

<sup>4</sup> O termo *elicitation* é amplamente utilizado na terminologia da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. No site do British Council/BBC, encontramos a seguinte definição para a técnica: *Elicitation is a technique by which the teacher gets the learners to give information rather than giving it to them* (www.teachingenglish.org.uk). Lobato (2003) utiliza o termo “elicitação” como “metodologia”, ao invés de “técnica” de ensino. Julgamos ser mais adequado o uso do termo “técnica”, já que a elicitação, como tal, pode ser utilizada como ferramenta em metodologias de ensino diversas.



termos na oração. É importante frisar que qualquer tema de Língua Portuguesa pode ser trabalhado a partir da intuição e da competência linguística do aluno, situando-o, portanto, como parte ativa no processo ensino-aprendizagem.

### *Construções ambíguas*

Tendo como pano de fundo a análise de orações ambíguas, Franchi, Negrão & Müller (2006) nos fazem refletir sobre as correlações entre a estrutura sintática e a estrutura semântica. Uma das orações apresentadas pelos autores é triplamente ambígua, e seu objetivo é mostrar que, para cada uma das interpretações possíveis, teremos uma análise sintática diferente:

- (1) Os alunos de Tom acharam o caminho fácil.

As interpretações possíveis para a construção são: (i) Os alunos consideraram fácil o caminho, (ii) Os alunos encontraram o caminho facilmente, e (iii) Os alunos encontraram o caminho fácil, e não o caminho difícil. Desnecessário dizer que as três interpretações fazem parte do repertório do falante nativo do português, devendo, assim, ser eliciadas pelo professor. Para cada uma das interpretações, corresponde uma função sintática diferente para “fácil” – predicativo do objeto, adjunto adverbial, e adjunto adnominal, respectivamente. Como os autores apresentam uma série de testes como evidência para as análises propostas, sugerimos a leitura do texto na íntegra.

### *(In)transitividade verbal*

Como aponta Lobato (2003), as gramáticas tradicionais ainda insistem em dividir os verbos principais em dois grandes grupos, a saber, o dos transitivos e o dos intransitivos, não obstante um sem número de análises linguísticas demonstrarem que os verbos intransitivos subdividem-se em dois grupos – o dos inergativos e o dos inacusativos. Em sala de aula, o professor pode se deparar com o seguinte “problema”: seus alunos simplesmente não entendem o comportamento de certos verbos, que podem alternar entre uma manifestação intransitiva, e, outra, transitiva, ao passo que outros verbos não se comportam da mesma maneira:

- (2) a. As pedras rolaram.  
b. A Maria rolou/fez rolar as pedras.
- (3) a. As meninas sorriram.  
b. \*A Maria sorriu as meninas

Em ambos os casos, temos, nos exemplos em (a), estruturas intransitivas que parecem idênticas, mas, o contraste em (b) nos mostra haver algum tipo de assimetria entre elas. Sobre (2a), podemos dizer que o argumento único do verbo, e sujeito sintático da oração, tem algum tipo de semelhança com os objetos diretos de verbos transitivos, como se pode ver em (2b), mas o mesmo não ocorre em relação ao argumento único do verbo em (3a), como mostra a agramaticalidade de (3b). Sendo assim, os verbos das duas construções em (a) são intransitivos de dois tipos: o verbo em (2a) é inacusativo, e o de (3b) é inergativo. Ainda que o professor não deseje introduzir a nomenclatura nova, pode eliciar a informação de que, no exemplo em (2a), o sujeito (função sintática), *As pedras*, não corresponde ao agente (papal/função semântica) da oração, ao passo que em (3a), *As meninas* é, ao mesmo tempo, sujeito e agente da oração.

Fora essas construções, há diversos outros temas que podem auxiliar os alunos a desenvolver sua competência linguística, tais como a investigação dos seguintes temas, praticamente ignorados pelas gramáticas tradicionais: topicalização, clivagem e objeto nulo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho mostrou como pressupostos teóricos advindos da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957 e trabalhos subsequentes), tais como competência e criatividade, contribuem para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora de ensino de Língua Portuguesa; em seguida, mostrou-se de que forma tais pressupostos se coadunam com as diretrizes presentes nos PCNs, com ênfase na inclusão da inserção da reflexão sobre a língua, antes da reflexão sobre o uso da língua; por fim, foram apresentados diferentes temas para investigação em sala de aula e para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

## **REFERÊNCIAS**

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. (eds.). *How People Learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton Publishers, 1957.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991], p. 11-33.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1988], p. 34-101.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. O uso de relações semânticas na análise gramatical. In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 102-125.

ILARI, R. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos* (vol. 3). São Paulo: Cortez, 2005.

ILARI, R. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. 2009. Disponível em [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas\\_interna.php?id\\_coluna=3](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3)

LOBATO, L. O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística. Ms. SPBC, 2003.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, 2011, p. 395-425.