

# O ESPAÇO DA ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO

Mary Neiva Surdi da LUZ  
(Universidade Comunitária Regional de Chapecó)

*ABSTRACT: This research was born out of the desire to know a little more the reality of Portuguese teaching in public high schools in Chapecó(SC) and aimed at verifying how the Portuguese teaching presents itself, at this teaching level, verifying what theoretical basis support the methodology employed by teachers in classroom; what the students' points of view are in relation to the Portuguese teaching and how oral practices are conducted in relation to the linguistic realities of the students. For this purpose, 220 questionnaires were applied. Among the results, we highlight that the unlimited use of the didactic books seems to be the great villain of the problems: decontextualized contents, the non use of other languages and a little space for the reality and students' voices.*

*KEYWORDS: Portuguese language, high school, oral practices*

## 1. O ensino de língua portuguesa

Ao longo da história da educação, constata-se que houve diferentes concepções em relação à forma de se ensinar a língua materna. Segundo a concepção tradicional, o objeto de ensino da língua é a gramática, sendo que esta é vista como o conjunto de regras do bem falar e do bem escrever, ou seja, um conjunto de regras que devem ser seguidas. Desta forma, o saber gramatical é basicamente teórico e metalingüístico. Aprende-se a nomenclatura gramatical e não a organização da língua a partir dos elementos gramaticais. Nesta perspectiva, negligencia-se o fato que todos os falantes, mesmo os não escolarizados “sabem tudo o que precisam para falar em seu nível de comunicação. Apenas não conhecem os termos técnicos, os nomes daquilo que sabem” (LUFT, 1985, p. 45).

Numa concepção pseudo-modernista, o ensino não se centra mais na gramática tradicional, o objeto de ensino não é a teoria da língua, mas suas estruturas. A linguagem torna-se a-histórica, existindo independentemente do homem. Assumir esta visão significa assumir um perfil de aluno capaz de dominar as estruturas da língua padrão mesmo sem nunca usá-las.

Contudo, dominar a língua não significa falar estruturalmente, mas, sim, falar utilizando os recursos que a própria língua oferece, adequando o discurso ao interlocutor, dando clareza à expressão das idéias e é óbvio que não será pelo domínio da gramática padrão que se dominará a língua, pois “um menino não aprende a língua materna pela definição do adjetivo, substantivo, pronome, como não aprendemos a respirar estudando gravuras de pulmões” (SPENCER *apud* LUFT, 1985, p. 52).

Sempre que alguém fala, segue as regras de uma gramática, pois não se criam regras para construir expressões. Neste sentido, gramática designa as regras que o indivíduo de fato aprendeu e utiliza. Esse conhecimento é inconsciente, constituindo o que se pode chamar de gramática natural da fala, sendo esta flexível e variável, já que toda a língua em uso é viva e “e só línguas mortas são retratáveis num corpus fechado de regras” (LUFT, 1985, p.23).

Ao se pensar sobre o ensino de língua portuguesa, pode-se partir da afirmação abaixo para a análise das atuais discussões acerca do trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula:

Dentro de uma perspectiva de trabalho em que propõe uma prática lingüística que busque romper o bloqueio e dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominantes, a palavra será entendida e concebida como ponto de partida e de

chegada para o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem, tornando-a um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução (GERALDI, 1991, p.95).

Articuladas à concepção de linguagem como interação, propõem-se para o ensino da língua portuguesa atividades em quatro práticas interligadas, considerando que a aprendizagem de uma língua se dá fundamentalmente no seu uso, em processos reais de comunicação em que o aluno vai ajustando seu modo de falar e escrever a certas regras e valores que ampliam a sua capacidade de comunicação. É no respeito e discussão ampla das variedades lingüísticas que a escola pode possibilitar ao aluno o acesso à norma culta, dando chances de amadurecer para tarefas cada vez mais complexas. São elas:

prática da oralidade;  
prática da leitura de textos;  
prática da produção de textos;  
prática da análise lingüística.

A concepção de linguagem que dá suporte à nova abordagem de ensino de língua tem como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criam vínculos via atividade verbal. O trabalho escolar baseia-se não mais na teoria gramatical, mas na análise dos discursos que expressam o real, tendo como conteúdos da língua a própria língua, ou seja, a fala, a leitura, a produção de textos e a análise lingüística enquanto atividades interacionais, concretizadoras de visões de mundo. Tais práticas objetivam ultrapassar a artificialidade que há nas escolas, quanto ao uso da linguagem e possibilitar o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita, uma vez que esta configura-se como "[...]um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade, é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores fixados na tradição escrita". (GNERRE, 1991, p 6). A língua é uma realidade muito complexa, misteriosa e vital para a sociedade humana, "é com ela que nos constituímos como pessoas (observe que nossa consciência é uma "fala": ela está organizada e funciona com palavras e orações porque ela se constitui e se desenvolve no processo de interação social)" (FARACO & MANDRIK 1990, p. 218).

A partir disso, um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, mas o mais importante é criar condições para que ele construa um discurso próprio, em que expresse suas idéias, defendendo pontos de vista, reconhecendo na fala do outro as suas intenções e objetivos. Essa concepção implica numa determinada opção metodológica e na criação de estratégias que auxiliem o aluno a apropriar-se da língua enquanto forma de expressar-se e interagir com outros sujeitos. Para Geraldi (1984), tem-se como objetivo para as aulas de língua portuguesa oportunizar o domínio do dialeto padrão, além de efetuar "[...] uma dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem", (GERALDI, 1984, p. 46) prevalecendo a primeira sobre a segunda.

Segundo Possenti (2002), pensar que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que fazem uso de dialetos não-padrões porque isso seria difícil, é uma falácia. Para Gnerre (1991), as variedades lingüísticas são reflexos das relações de poder nas sociedades, sendo que a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para a população. "Nas sociedades complexas, como as nossas, é necessário um aparato de conhecimento sócio-político relativamente amplo para poder ter acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-econômico" (GNERRE, 1991, p. 21).

Mandrik (1990) enfatiza que a linguagem padrão é importante como elemento de comunicação: pessoas de regiões diferentes, com diferentes formas de falar, podem, acima

destas diferenças se comunicar com facilidade. É também importante dominar a variedade padrão como meio de inserir-se na vida cultural do país, se ter acesso aos jornais, às regras, aos livros de ciência ou de literatura.

Essa concepção implica numa determinada opção metodológica e na criação de estratégias que auxiliem o aluno a apropriar-se da língua enquanto forma de expressar-se e interagir com outros sujeitos.

Tomar a linguagem como a interlocução ou a produção entre sujeitos requer do educador uma disponibilidade para a mudança, fazendo com que este passe do papel de repassador de conteúdos para o de produtor de saber. Para de fato constituir-se em produtor de saber, crítico e criativo, sempre renovado, faz-se mister a didática do aprender a aprender, cujo cerne é atitude de pesquisa, “pesquisa como atitude significa princípio científico e educativo, ou seja, base de produção científica e base da educação ancorada no manejo e produção de conhecimento” (DEMO, 1993, p.213). Construir a didática do aprender a aprender torna-se condição *sine qua non* para tornar o ensino da língua um trabalho crítico e criativo.

## **2. Produção oral e escrita**

Para Cagliari (1996), quando a criança entra na escola, já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com precisão nas mais diversas situações, para isso ela trilhou um longo caminho até se tornar um “adulto lingüístico”.

Isso, segundo Luft (1985), acontece porque a criança interioriza, pelo uso natural da língua, as regras de sua língua materna. Para esse mesmo autor, a boa comunicação verbal não tem relação alguma com a memorização das regras que a escola insiste em ensinar, e que leva em conta os aspectos estruturais da língua, ou seja, a língua estrutura. Ocorre também que muitos confundem estudar língua com estudar gramática e ensinar língua com ensinar gramática. Gramática aqui entendida como o estudo das regras de estruturação do sistema lingüístico.

Pode-se dizer que a fala é algo que a criança aprende muito antes de ir à escola e bem por isso a escola não tomou como tarefa ensinar usos e formas da língua oral. Logo quando a escola tentou ensiná-la, com a esperança de que os alunos escrevessem corretamente, somente tentou corrigir os “erros” considerados incoerentes com a variedade lingüística.

“Linguagem oral é expressão que se usa comumente com equivalente de fala (embora se faça também leitura oral); é bom explicitar, contudo, que a fala também engloba um campo muito amplo, podendo, por extensão, fazer referência ao discurso escrito” (PROPOSTA CURRICULAR DE SC, 1998, p. 79).

De acordo com os Parâmetros Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1997), depende de a escola ensinar aos alunos os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas, ou seja, é preciso oferecer instrumentos para que o indivíduo utilize adequadamente a linguagem em instâncias públicas de forma competente. Tais situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem.

A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas de conhecimento, mas ao contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza lingüística (PCN, 1997, p. 50).

Considera-se importante que o trabalho com linguagem oral ocorra no interior de atividades significativas, como seminários, teatros, simulações de programa de televisão, rádio, e outros usos públicos da língua oral. A partir dessas atividades é possível trabalhar aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, são elementos complementares para conferir sentido aos textos.

Essas atividades propiciam a veiculação e a análise das variedades lingüísticas e demonstração de seus respectivos valores enquanto meios legítimos de expressão. Criam, também, para o professor, as normas consensuais que regulam essas ocorrências como: ouvir o outro com atenção, guardar a vez de falar, quando e como intervir, que formas utilizar (MAROTE E FERRO, 1994, p. 78).

Para Marote e Ferro (1994) convêm notar que há variedades diferentes no interior do sistema lingüístico e não uma variedade pior ou melhor do que outra. Desse modo, considerando-se os elementos que compõem o ato comunicativo, haverá variedades mais ou menos adequadas e, portanto, mais ou menos aceitas, dependendo do contexto ou situação em que ocorrem e dos participantes.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da produção deve ocorrer a partir daquilo que o aluno conhece e depois a partir desse conhecimento ensinar o novo, desconhecido.

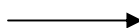
Conforme o PCN de Língua Portuguesa (1997), do mesmo modo que se organizam atividades de produção oral, é essencial que se organizem situações contextualizadas de escuta, visando alguma tarefa significativa. Para tanto, é preciso criar um ambiente que convide à escuta, explicar os objetivos da atividade, apresentar pistas, mencionar o tempo aproximado de realização e outros aspectos.

As pessoas lêem ou escrevem com freqüência muitíssimo menos do que escutam (devendo-se acrescentar ainda que esse “escutar” deve ser interpretado mais exatamente como “ouvir”, ou seja, atentar, acompanhar, produzir interpretação) (PROPOSTA CURRICULAR DE SC, 1998, p. 78).

Encorajando a aluno a falar, encoraja-se também o resgate de elementos da retórica, não mais com os artifícios do dizer bonito, mas do dizer lúcido e reivindicativo. Segundo Luft (1985), seria bom que a ciência da linguagem nos lembrasse que não haveria língua escrita se primeiro não houvesse a língua falada, e que aquela, imperfeitamente representa esta, a escrita “sinal de sinal”. “A escola deveria cuidar primariamente da fala dos alunos, único meio de comunicação que a imensa maioria deles terá pela vida toda. Uma adequada terapia da fala (e do pensamento nela expresso) quem sabe encaminharia para uma natural terapia da escrita” (LUFT, 1985, p.72).

Geraldi (1993) considera a produção de textos, orais e escritos, como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, porque é no texto que a língua, objeto de estudo, se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu aparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação, marcado pela temporalidade e suas dimensões. Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista, sendo que ele não deve necessariamente criar o novo e sim comprometer-se com sua palavra. Para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer, se tenha para quem dizer, que o locutor se constitua como tal e escolha suas estratégias de enunciação.

Segundo o autor, a leitura das flechas em dois sentidos é para representar que a produção de textos deve se dar numa relação interlocutiva. Um texto, seja ele oral ou escrito, destina-se a outros leitores e não somente ao professor. O aluno precisar ter claro por que realiza um trabalho de produção e essa atividade deve provocar uma motivação. Ou seja, o aluno precisa encontrar um sentido naquilo que faz. Uma das formas de se conseguir isso é deixar entrar em sala de aula a experiência do vivido, conseqüentemente, haverá um comprometimento com a palavra escrita.



### 3. A expressão oral na sala de aula de ensino médio

A inserção da pesquisa no campo escolar ainda causa desconforto para muitos. Em especial, para professores e direções. Há uma certa mitologia em torno dos propósitos de uma pesquisa. Para alguns, a pesquisa tem como função “crucificar” os envolvidos, apontando seus “erros”, “falhas” e “deficiências”. Dos que pensam assim, não se obtêm muita colaboração.

No entanto, há também o que vêem na pesquisa uma fonte para analisar e reavaliar o processo de ensino aprendizagem e além de colaborar, solicitam o retorno dos resultados. Mas os que mais colaboram e se sentem gratificados são os alunos. Durante a aplicação dos questionários, pôde-se perceber a imensa satisfação que os discentes sentiam por participarem de uma “pesquisa”, palavra que para eles ainda não representa perigo.

Para a coleta de dados foi utilizada como ferramenta metodológica, a aplicação de questionários. Os questionários consistiam em uma série de perguntas, entregues por escrito aos informantes que deveriam respondê-las por escrito também.

Os questionários eram compostos por perguntas abertas e por perguntas fechadas. Fechadas são aquelas perguntas que alguém responde assinalando alguma alternativa já apontada no formulário. As abertas são as que permitem a livre resposta dos informantes. Para a elaboração dos questionários foram considerados os objetivos e questões de pesquisa propostas nesta pesquisa. Antes da aplicação definitiva, foram aplicados questionários pilotos para testagem.

Para a aplicação dos questionários, foi realizado o contato inicial que, segundo RUDIO (1992), é de grande importância para motivar e preparar o informante, a fim de que suas respostas sejam realmente sinceras e adequadas. A aplicação definitiva se deu nos meses de abril e maio de 2003, com a aplicação de 220 questionários. Os dados obtidos nos questionários foram classificados, codificados, tabulados e analisados. Após a classificação e codificação, os dados foram tabulados em uma folha sumário na qual estavam presentes de forma organizada e resumida todos os dados obtidos. Depois de tabulados, os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente e também articulados ao referencial teórico e confrontados aos objetivos do estudo a fim de se ver o seu significado para a pesquisa.

Ao se questionar se são realizadas atividades em que os alunos falam e expressam suas idéias, obteve-se o gráfico:

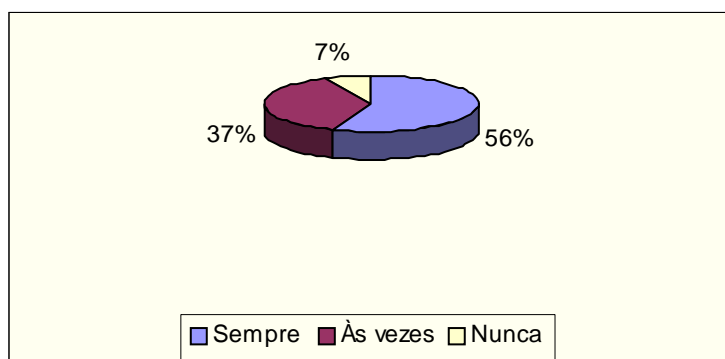


Figura 1 atividades de expressão oral

Felizmente, os números desse gráfico são animadores, pois 56% apontam que sempre são realizadas atividades de expressão oral e isso mostra uma grande evolução do espaço da oralidade na sala de aula. Até pouco tempo atrás, o trabalho com a oralidade provocava uma série de indagações: corrigir ou não? Que forma o aluno deve utilizar: o coloquial ou o formal?

De acordo com Britto e D'Angelis (2003, p.01),” a lingüística moderna, já demonstrou que não há línguas melhores ou piores, nem variedade lingüística que não tenha gramática articulada e consistente”. No entanto, para muitos alunos que freqüentam escolas públicas, advindos, principalmente, das camadas populares, raramente a língua ensinada corresponde à variedade empregada por esses alunos. A língua escolar padrão parece uma língua estranha, quando não uma língua estrangeira. A fala desses alunos é constantemente corrigida, reprimida e, às vezes, até ridicularizada, principalmente pelos próprios colegas.

Deve-se ter claro que não é papel da escola substituir uma fala por outra julgada, social e não lingüisticamente, como a mais adequada. “Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é” (PCN, 1997, p. 47).

Para Luft (1985), a função da escola é ajudar a aumentar a “capacidade comunicativa” dos alunos e afirma que a “escola deveria cuidar primariamente da fala dos alunos, único meio de comunicação que a imensa maioria deles terá pela vida toda”(p. 72).

Guimarães (2001) completa dizendo que a escola deve promover novas formas de interação entre alunos, professor e patrimônio cultural. Esses processos auxiliarão o aluno a internalizar novos recursos expressivos, não no sentido de substituir uma variedade por outra, mas compreender uma das variedades da língua.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exigem controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (PCN, 1997, p.67)

Ao se trabalhar com a oralidade não se pode esquecer que é preciso falar, mas também ouvir. Falar para expor idéias, opiniões e sentimentos. Escutar para poder extrair da fala do outro sua argumentação. Rubem Alves, em um texto chamado “Escutatório”, de forma bem humorada diz que as pessoas não deveriam fazer somente cursos de oratória, mas também de escutatória, pois é preciso aprender a ouvir a voz dos outros.

Bakhtin (1992) expressa com precisão o poder da palavra dizendo que a palavra carrega sentimentos e emoções, gera conhecimento, estrutura o pensamento, dando-lhe visibilidade. “Ela é o signo ideológico por excelência que, ao mesmo tempo em que reflete, refrata a realidade” (p.46).

Contudo, para que isso ocorra de uma forma não preconceituosa e seletiva, em primeiro lugar é preciso que a postura da escola e do professor de língua em relação à fala de seus alunos seja alterada. O respeito aos diversos falares é o primeiro passo.

#### **4. Atividades de expressão oral**

Segundo Cerri<sup>1</sup> (2006), ensinar oralidade na escola não é ensinar a fala cotidiana. Envolve a linguagem formal. Por isso, como qualquer outro conteúdo curricular, deve ser ensinada na escola de forma planejada e sistematizada. Infelizmente, na educação atual a reflexão sobre a fala se restringe ao período de alfabetização. A preocupação com o

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://novaescola.abril.com.br/ed/143\\_jun01/html/oralidade.doc](http://novaescola.abril.com.br/ed/143_jun01/html/oralidade.doc), acessado em 11/02/2006.

desenvolvimento da oralidade dos alunos é muitas vezes deixada de lado nas séries seguintes do Ensino Fundamental e Médio. Mas precisa ser retomada.

Para Costa Filho (1994), no ensino médio o aluno deverá ter capacidade de articulação, elaboração das idéias e maturidade para a exposição oral objetiva e compreensível. “Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados” (PCN, ensino médio, 2000, p. 127). Várias práticas podem ser experimentadas em sala de aula: “o debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outras, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo” (PCN ensino médio, 2000, p.129).

Em relação às atividades de expressão oral desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa no ensino médio, os alunos destacaram as seguintes como sendo significativas:

- encenação de livros;
- debates a partir de vídeos;
- apresentação de pesquisas;
- atividades em grupos e seminários.

Essa relação mostra que os alunos selecionaram como atividades significativas aquelas que envolvem trabalhos em grupos, criatividade e pesquisa. Segundo Napolini (1996), a atividade que promove o conhecimento caracteriza-se por ser significativa, produtiva e desafiadora. É significativa a atividade que propõe um desafio que o aprendiz tem condições de resolver e que gera algum tipo de conhecimento útil à vida. Uma atividade é produtiva quando revela conhecimento que o aluno já construiu e está construindo e é desafiadora quando apresenta algumas dificuldades, ou seja, está um pouco além daquilo que o aluno já domina.

Segundo a PCSC (1998), o discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo, pois o ensino é centrado no professor como transmissor de conteúdos e detentor de verdades. É Orlandi (1987) que propõe a distinção de três tipos de discurso em seu funcionamento: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário:

o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz o que se diz o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas uma agente exclusivo, o resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando).p.15)

Observa-se que as atividades apontadas pelos alunos são aquelas que instalam o discurso polêmico e o discurso lúdico no espaço escolar. Isso porque é nesse tipo de atividade que os alunos têm a chance de expor suas idéias, pontos de vista e abrir espaço para a imaginação e a criatividade. Além disso, são atividades que promovem a interação e construção de conhecimentos, premissas tão defendidas pelos sociointeracionistas.

A habilidade oral só se desenvolve se houver meios, ou seja, atividades interativas que envolvam os participantes, pois oralidade envolve ouvir/escutar. Assim o ouvinte enriquece seus conhecimentos podendo dialogar, trocar idéias e cada vez mais ampliar seus conhecimentos através da interação que a linguagem oral proporciona.

Segundo os PCNs, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visão de mundo, produz conhecimento. Dessa forma é que a escola tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

É muito importante que o professor seja criativo ao escolher dinâmicas para trabalhar a prática da oralidade. A oralidade é uma “arma” de defesa oral que nos protege em diversas circunstâncias. “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos da sua história”. (PCNs, 1997, p. 23/24)

A prática da expressão oral é fundamental, uma vez que possibilita ao aluno desenvolver a carência conversacional utilizando-se de variados recursos de conhecimento lingüísticos e sócio-culturais. e análise lingüística.

O fato de valorizar o código oral faz com que o aluno se interesse cada vez mais, e sinta-se valorizado. A partir disso desenvolve capacidades que irão aprimorar suas habilidades comunicativas.

## Referências

- BAKTHIN, Voloshinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais- língua portuguesa*. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília (DF): MEC/SEF, 2000. disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf), acessado em 20/03/07.
- BRITTO, Luiz Percival Leme & D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Gramática de preconceitos. (on line). *www. alb. com. br*, acessado em 28/02/2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1996.
- COSTA FILHO, Sebastião Guimarães. Oralidade no ensino. Disponível em [www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/download/oralidade.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/download/oralidade.pdf), acessado em 20/03/07.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FARACO, Carlos; MANDRIK, David. *Língua Portuguesa: prática de redação para*
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- . *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: LPM, 1985.
- MAROTE, João T. & FERRO, Gláucia. *Didática da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.
- NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- POSSENTI, Sírio. *Por que não ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.



RODARI, Giani. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.  
RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1992.  
SANTA CATARINA, Secretaria de estado da educação. *Proposta Curricular*. SED, 1998.