

# CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE NORTEIAM O ENSINO DE LÍNGUAS

Mary Neiva Surdi LUZ  
Grazielli Alves ALMEIDA  
UNOCHAPECÓ

**Resumo:** Este projeto objetivou diagnosticar e analisar quais são as concepções teóricas que implícita ou explicitamente norteiam o ensino de línguas e literaturas, de 5ª a 8ª séries, nas escolas estaduais do município de Chapecó/SC, investigando como o fazer pedagógico vem se pautando ou não nos saberes teóricos estudados durante os cursos de graduação, bem como se as concepções que têm servido de base para propostas de ensino e que norteiam os documentos oficiais têm se efetivado ou não nas práticas em sala de aula.

*Palavras-chave: ensino de língua; teorias; práticas.*

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Por trás do fazer: concepções teóricas que norteiam o ensino de línguas”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Lingüísticos e Literários e foi financiada com recursos estaduais do Artigo 170.

Objetivou-se fazer um mapeamento das concepções teórico-metodológicas que norteiam o ensino de língua, estabelecendo relações entre o discurso do professor e os pressupostos dos documentos oficiais. Assim, questionou-se quais são as concepções teóricas que dão base ao trabalho do professor de línguas, de a 5ª a 8ª séries, da rede estadual de Chapecó-SC, investigando quais são as bases teóricas que dão suporte à metodologia empregada em sala de aula, como se dá o trabalho com línguas, nas escolas estaduais de Chapecó, como Proposta Curricular de Santa Catarina e/ou os Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou outros documentos oficiais são utilizados para embasar a Proposta Pedagógica para o ensino de línguas e como se dá a articulação do conhecimento teórico estudado durante o curso de graduação ao trabalho em sala de aula.

Para coletar os dados, foram elaborados e aplicados formulários a 26 professores que atuam no ensino de línguas, da Rede Pública Estadual do Ensino Fundamental de Chapecó- SC. Os professores foram questionados quanto aos aspectos relativos ao conhecimento da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina; como ocorre e que teoria dá base ao planejamento das aulas; quais recursos didáticos são utilizados como suporte para o ensino das habilidades/práticas (Produção e compreensão oral e escrita) no ensino de línguas e qual delas é mais enfatizada; como acontece a avaliação e quais foram as teorias abordadas durante a graduação e qual deveria ter sido mais explorada; entre outras questões.

Pelo levantamento de dados, pode-se verificar que as graduações dos professores ocorreram em épocas distintas, entre 1975 e 2002, isso nos faz pensar que cada época tem

orientadores teóricos e metodológicos diferenciados. Sendo assim, levaremos em consideração aqui o trajeto que o ensino de línguas no Brasil percorreu e vem percorrendo, baseados na exposição de Eckert- Off (2002).

Segundo a autora, na década de 70 os professores foram acusados de contribuir para o crescimento das desigualdades sociais. Essa década foi marcada por programas de formação de professores, numa perspectiva estruturalista. A formação era vista como treinamento e o professor um mero aplicador de métodos. A década de 80 foi o período no qual houve uma explosão escolar, trazendo ao ensino professores não qualificados, o que gerou desequilíbrios na educação. A partir de então, surgiram cursos de treinamento com a pretensão de habilitar o professor a “transmitir” os saberes. A partir da década de 90 os cursos de formação surgiram de forma continuada, os quais eram vistos como atualização, ou seja, a formação voltou-se para a relação entre os sujeitos.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, Soares (1998) apresenta uma síntese da trajetória desse ensino no Brasil. Diz a autora que, desde o Brasil Colônia até meados do século XVIII, o ensino de língua portuguesa tinha como função levar ao conhecimento das normas do funcionamento do dialeto padrão, o dialeto de prestígio na sociedade, até porque, até 1950 o ensino era destinado à elite.

Com a Reforma Pombalina de 1759, tornou-se obrigatório o ensino de língua, que era antes restrito à alfabetização. Esse ensino era pautado no estudo da gramática, juntamente com a retórica e a poética. A concepção de língua que embasava essa prática era a de língua como sistema, o que implicava no reconhecimento da gramática e o uso de textos como pretexto. Isso se revelava em um tipo de ensino prescritivo, definido por Travaglia (1996) como aquele que interfere nas habilidades lingüísticas existentes, ou seja, o aluno substitui seus próprios padrões de atividades lingüísticas considerados errados/inaceitáveis, por outros considerados corretos/aceitáveis. Está ligado à gramática normativa, privilegiando em sala de aula o trabalho com a variedade escrita culta e um de seus objetivos básicos é a correção formal da linguagem.

Os anos de 1960 representam um marco no ensino de língua portuguesa. Com a democratização das escolas, as camadas populares têm garantido o espaço nos bancos escolares. Agora a clientela atendida pelas escolas faz uso de outras variantes lingüísticas e não mais da variante dominada pela classe privilegiada da sociedade. No cenário sócio-político tem-se o desenvolvimento do capitalismo que atribui à escola a formação de recursos humanos. O grande objetivo é a comunicação, e a língua é que desempenha tal função. A Teoria da Comunicação impera.

Esse quadro irá perdurar até os primeiros anos de 1980 quando novas teorias que chegavam das áreas das ciências lingüísticas provocaram mudanças significativas no ensino de língua portuguesa. Tem-se agora

[...] uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e que traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos; sobretudo uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p.59).

No entanto, quando se espera que os cursos de formação inicial também estejam conectados às atuais discussões sobre o ensino de língua, não é que se encontra. Oliveira (2006), analisou a grade curricular de 16 cursos de Letras, oferecidos em universidades

federais e observou que nos dias de hoje ainda vem se formando gerações de professores de língua, partindo da concepção de língua como um sistema estruturado em níveis, consolidado a norma culta, o que é, muitas vezes, responsável pela orientação das práticas docentes, o que acontece ainda, segundo a autora, “é que o processo formativo inicial de professores de língua ainda é regido por uma concepção de linguagem e língua entendidas ora como mera representação do pensamento, ora como um sistema estruturado em níveis.”

Assim, é possível observar que as práticas não evoluíram juntamente com as teorias, alguns professores dizem planejar suas aulas através de uma determinada teoria, mas na prática ainda seguem um sistema estruturalista do ensino. Dizem se pautar em uma concepção interacionista de língua, mas ainda revelam práticas prescritivas e tradicionais.

Pela análise das falas colhidas, percebe-se que essa diferença na formação dos professores reflete na forma com que o ensino de línguas vem sendo desenvolvido. Pesquisas têm indicado que a forma como o professor aprende determina em muito a forma como ele ensina. Isso vai nos ajudar a entender em muito o que acontece na sala de aula. No entanto, não podemos analisar somente a formação inicial do professor, é preciso olhar também para os documentos oficiais que são os orientadores teóricos dos sistemas de ensino.

No caso da rede estadual de Santa Catarina, tem-se a Proposta Curricular que vem sendo discutida desde o início da década de 1990, com um versão amplamente difundida a partir de 1998 e com complementos em 2005.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina – PC/SC é um documento que norteia o ensino de língua nas escolas públicas, propondo-se a norteá-lo e estabelecer diretrizes para que possam ser alcançados bons resultados. Partindo desse pressuposto, seria imprescindível aos professores conhecerem e perceberem a importância desse documento. No entanto, quase 30% dos professores entrevistados conhecem parcialmente a PC-SC, o que demonstra um certo descaso para com este documento. O que, de certa forma, é reafirmado na questão que diz respeito a forma de acesso ao documento, na qual, pouco mais de 10% teve acesso por iniciativa própria. Um pouco mais de 70% dos professores dizem conhecer a PC-SC, porém, tiveram acesso a ela por meio de reuniões de estudo e cursos, nos quais, podem ter tido acesso de forma fragmentada e não fizeram uma reflexão teórica em sua linearidade.

Na questão que diz respeito às contribuições que a PC-SC fornece à prática, observa-se um descompasso em relação a uma outra questão requerida na pesquisa. Para ficar mais claro, 60% dos professores afirmam que a PC-SC fornece uma base teórica norteadora da prática, contribui no planejamento das aulas. No entanto, como visto anteriormente, pouco mais de 10% teve acesso a PC-SC por iniciativa própria e os que a dizem conhecê-la, não deixam explícito o nível de entendimento e compreensão do aparato teórico do texto.

O gráfico abaixo, mostra que 20% dos professores entrevistados baseiam-se na realidade e no conhecimento do aluno para planejarem as aulas. De acordo com Oliveira (1998, p. 20) “o planejamento está relacionado ao conhecimento da realidade, ou seja, a prática exige um tipo de conhecimento que esteja vinculado aquilo que se passa fora da escola”; outros 20% planejam suas aulas de acordo com os PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais, PC-SC, o PPP- Projeto Político Pedagógico da escola e as quatro

habilidades/ práticas; 16,67% têm a necessidade do aluno como base principal; e outros 16,67% utilizam o livro didático e a gramática para o planejamento das aulas; enquanto 13,33% dos professores fazem esse planejamento anualmente abrangendo conteúdos específicos de cada série; e ainda 6,67%, dos professores entrevistado, baseiam-se no sócio-interacionismo, e outros 6,67% baseiam-se somente em cursos de que participam para planejarem sua aulas.

Aproximadamente 60% dos professores planejam suas aulas tendo o aluno como principal centro de atenção deste planejamento. Percebe-se que o professor, de acordo com Oliveira (1998), busca uma prática renovadora, construtora, porém o mesmo, apresenta dificuldades na transição dos conhecimento específicos para o domínio concreto. Quando o professor diz partir da realidade do aluno, entende-se que ele considera o conhecimento da situação extra-classe do aluno. No entanto, o problema não é considerar essa realidade e sim ficar só nela, não ir mais além, não abordar os conhecimentos teóricos aprendidos no seu curso de formação. Não transformar o conhecimento empírico em conhecimento científico.

Na tabela abaixo, constata-se que os recurso/estratégias mais utilizados pelos professores são: o livro didático (34,6%) e diálogos (53,8%), enquanto que a música (50%), atividades em dupla (50%) vídeo (50%), cartazes (38,4%) e textos literários (34,6%) são utilizados apenas algumas vezes; já a tradução/versão com 38,46% é uma estratégia pouco utilizada.

Um dado preocupante diz respeito ao acesso à internet, que mostra que 23,07% do professores raramente a utilizam, enquanto 34,6% nunca a utilizam, ou seja, quase 60% dos alunos e professores não desfrutam desse recurso, possivelmente a escola pública não possui estrutura adequada para a utilização deste recurso, mesmo que a informatização das escolas seja uma bandeira tão propagada.

Outro dado passível de comentário diz respeito aos recursos/estratégias utilizados com maior frequência em sala de aula, ou seja, estes recursos/estratégias só os são por serem, de alguma forma, indicados pelo livro didático que é utilizado por 70% dos professores entrevistados.

Frequência de uso:

Sempre

Algumas vezes

Raramente

Nunca

Livro didático

09

09

0

03

Música

03

13

05

0

Cartaz

03
10
08
0
Vídeo/filme
02
13
05
0
Jogos
02
12
05
02
Internet
01
05
06
09
Atividades em duplas
08
13
0
0
Diálogos
14
05
01
0
Tradução/versão
03
05
10
02
Textos Literários
06
09
03
02

Segundo Geraldi (1996), a utilização do Livro Didático (L D) teve grande impulso quando houve a democratização do ensino, décadas de 60 de 70. Até então, o número de escolas, de estudantes e de professores não era desproporcional. Quando as escolas começaram a receber uma grande camada da população, que antes era alheia aos bancos escolares, além de problemas com espaço físico, houve também a falta de professores minimamente habilitados a trabalhar com esse novo público. Qual seria a solução? A

solução foi simples: um manual, um guia que auxiliasse os professores na tarefa de dar aulas. Nesse mesmo tempo, surgem cursos e mais cursos de formação rápida, as antigas licenciaturas curtas, cursos de férias e tudo o mais que pudesse auxiliar à formação dos professores.

Em função da rapidez que o processo exigia, muitos profissionais acabaram se formando sem uma preparação adequada para o trabalho em sala de aula, havia deficiências tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Então, nesse contexto o Livro Didático surge como uma verdadeira tábua de salvação: aqueles professores menos preparados tinham no seu material didático o apoio necessário para o trabalho. Apesar de muitas décadas já terem se passado depois da democratização do ensino, o que se percebe é que o LD continua a dominar em sala de aula.

Os recurso/estratégias acima citados são selecionados, de acordo com os professores, na maioria das vezes (aproximadamente 38%) para despertar o interesse do aluno, ou de acordo com a necessidade do aluno (24,14%). No entanto, observa-se aqui outro contraponto, pois se mais 60% dos professores dizem que selecionam os recursos de acordo com as necessidades do aluno e para despertar seu interesse, como é que o livro didático está sempre na sala de aula e não os jogos, internet, música, vídeo e literatura, que são estratégias vinculadas ao mundo vivido? Será que o livro didático é mais interessante e supre todas as necessidades dos alunos?

De acordo com a PC-SC (1998, p. 69) o livro didático continua sendo tomado como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério, o que dificulta a compreensão, por parte dos alunos, do fenômeno da linguagem. Enquanto que o professor deveria “mostrar-se capaz de lidar com o conteúdo deste livro, oferecendo a sociedade (e obviamente, à sala de aula) respostas claras e sentidos que parecessem “transparentes”, homogêneos, completos, universais” (CORACINI, 1995, p. 115).

Questionou-se se os professores enfatizavam algumas das práticas/habilidades e por quê. Surgiram as seguintes respostas: quase 30% dos professores enfatizam a produção escrita, porque os alunos apresentam maior dificuldade, e assim, os professores conseguem acompanhar o domínio da habilidade escrita, porque “é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, que enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões, concordando com Geraldí (1997) outros 30% responderam que não enfatizam uma especificamente, porque todas são importantes e devem ser trabalhadas juntas, e ainda outros 30% enfatizam sim a leitura, pois de acordo com PC-SC (1998, p. 72) “a compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural”.

Como o principal objetivo desta pesquisa era saber quais as teorias que implícita ou explicitamente norteiam a prática docente, cinco questões foram apresentadas. A primeira questão referiu-se a teorias estudadas durante a graduação dos professores que auxiliam a prática docente. No gráfico abaixo, podemos observar que 24% dos professores utilizam a teoria sócio-interacionista defendida por Vygotsky e que diz que o desenvolvimento da linguagem ocorre da mesma forma que outras operações mentais, chamando a atenção para a função social da fala, dando importância ao outro, ao interlocutor no desenvolvimento da linguagem; a teoria construtivista é utilizada por 16%

dos professores. Esta teoria foi desenvolvida por Piaget, para ele o conhecimento da criança se constrói com base na experiência, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente, e esse conhecimento lingüístico em um determinado momento reflete as estruturas cognitivas que foram desenvolvidas antes e que o determinam; 12% utilizam ou a teoria Inatista defendida por Chomsky (apud BENTES & MUSSALIM, 2001) que adota a postura que a linguagem é específica da espécie, dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais.

Esses dados mostram que os professores citaram as teorias que lembraram ter estudado durante a graduação sem na verdade ter muita clareza em relação às contribuições de cada uma delas à prática em sala de aula.

Na segunda pergunta questionou-se também se os professores sabiam qual era a linha teórica norteadora do seu curso de graduação e 50% dos professores responderam sócio-interacionismo e quase 32% responderam que não lembravam. Orlandi (apud ECKERT-HOFF, 2002, P.45) diz que o percurso da formação dos professores se constitui como um elemento fundamental da memória discursiva, a partir do qual, o sujeito ao falar, traz elementos que derivam do processo de formação.

Então o que dizer dos que não lembram do referencial teórico norteador de seu curso de formação? Aqui, duas hipóteses podem ser apresentadas:

a linha teórica não foi clara e sistematicamente apresentada ao aluno, não houve uma prática que o fizesse vivenciar a relação teoria e prática;

o aluno desconhece a linha teórica norteadora de seu curso de graduação pois esta não existia ou não era evidente nem para os responsáveis pela organização didático-pedagógica dos cursos.

Deve-se também trazer à mente que o trabalho de construção coletiva dos projetos político pedagógicos e dos projetos de criação e alteração de cursos é uma prática recente, que vem acontecendo nas duas últimas décadas.

A terceira questão foi direcionada às teorias e/ou conteúdos que os professores julgavam que deveriam ter sido mais exploradas em suas graduações. 35,71% gostariam que tivessem sido mais exploradas as práticas em sala de aula, neste depoimento, o saber e o saber fazer aparecem distanciados, a teoria e o conhecimento científico são vistos de forma negativa pelos professores, sendo “criada uma ilusão de que a reflexão sobre a prática ou ainda a reflexão na ação dispensa a reflexão sobre a teoria e o conjunto de conhecimento” (OLIVEIRA, 2006); 17,86% gostariam que fosse a gramática e 14,29% gostariam que a leitura fosse mais bem explorada durante suas graduações.

Um dado interessante apresentado neste gráfico é que 17,86% dos professores enfatizaram a necessidade de a gramática ter sido mais explorada durante a graduação, porém, a gramática referida, parece estar ligada ao conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, contrariando um outro dado analisado anteriormente, no qual 24% dos professores afirmaram utilizar a teoria sócio-interacionista como base, visto que na teoria sócio-interacionista a gramática normativa não ocupa lugar central.

É muito importante a posição que a maioria dos professores (60%) teve ao considerar o papel das teorias como contribuintes e norteadoras na formação do professor em sua prática em sala, conforme aponta o gráfico abaixo. O gráfico também aponta posições (16% dos professores) que demonstram a importância da teoria, porém, acham que esta fica distante da prática, isso nos remete a pensar na postura de Frigotto (apud Oliveira, 1998) que afirma que este viés de formação dissocia teoria e prática vai situar

a questão pedagógica não no processo de produção e reprodução do conhecimento, mas sim nos métodos e técnicas de transmissão.

### **Considerações finais**

Esse trabalho investigou qual é o discurso adotado pelo professor e que teorias subjazem suas práticas na sala de aula. Observou-se que o professor apresenta um discurso de que o aluno é o centro de suas práticas pedagógicas, mas, os mesmos, mostram-se, na maioria das vezes, seguidores do livro didático. Tem-se um professor que se preocupa muito mais com o que, como e quando ensinar, quando na verdade, segundo GERALDI (1991), deveria saber para que ensinar o que se ensina e para que os alunos aprendem o que aprendem. Para ficar mais claro, a pesquisa mostra um professor que sabe da importância que a teoria ocupa no desenvolvimento do planejamento, porém o dizer teórico fica distante do fazer.

Por outro lado, uma minoria dos professores, aqueles que se baseiam, de fato, na teoria sócio-interacionista, que tem o aluno como centro de sua prática e planeja suas aulas efetivamente de acordo com a realidade deles, ampliam o horizonte escolar através da construção do saber, que é interagido com o aluno, utilizando-se de diversas estratégias (como jogos, vídeos, internet, músicas,...) para que isso aconteça.

Por fim, a reflexão da análise, mostra que o ensino de língua vem sendo, aos poucos, transformado e que apenas uma reflexão sobre o que é ser professor (buscando encontrar uma identidade) poderá levá-lo a cumprir efetivamente a função, enquanto professor, nesse contínuo processo que é o ensino-aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BACK, Eurico. Fracasso do ensino de português. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BATISTA, Antonio Augusto. Aula de português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENITES, Sonia Aparecida Lopes. O professor de português e seu discurso Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/Benites.pdf>>. Acesso em 25/05/2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais- língua portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1996.
- CHIAPINI, L. Aprender e ensinar com texto não escolar. São Paulo: Cortez, 1997.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O dizer da prática na formação do professor. Chapecó: Argos, 2002
- FARACO, Carlos; MANDRIK, David. Língua Portuguesa: prática de redação para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 1990.

- \_\_\_\_\_. & TEZZA, Cristóvão. Prática de texto: língua portuguesa para estudantes universitários. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- 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.
- GONÇALVES FILHO, Antenor. Língua Portuguesa e literatura brasileira. São Paulo:Cortez, 1990.
- GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura: representações e ensino. In: Aulas de português - perspectivas inovadoras. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- LACOMBE, Amélia. O jogo das palavras: aprendendo português. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre:LPM, 1985.
- MATTOS E SILVA, Rosa. Tradição gramatical e gramática tradicional. São Paulo: Contexto, 1989.
- MESERANI, Samir. O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.
- MYNAIO, Maria Cecília (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Lúcia Faria. A língua portuguesa no coração de uma nova escola. São Paulo: Ática, 2000.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. Gramática na escola. São Paulo: Contexto, 2000.
- MURRIE, Zuleika de Félice. O ensino de português: do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 1992.
- NASPOLINI, Ana Tereza. Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.
- OLIVEIRA, Maria Bernardete Fernandes de Oliveira. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. Linguagem & ensino, Pelotas, Vol 1, N<sup>o</sup> 2, 1998 (11-26). Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v1n2/Oliveir6.pdf>>. Acesso em 14/06/2006.
- \_\_\_\_\_.Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão. Vol 6, N<sup>o</sup>1, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/06.htm>>. Acesso em 14/06/2006.
- ORTIZ, Hilda B. Dmitruk (org). Cadernos metodológicos; diretrizes de metodologia científica. Chapecó: Argos, 2004.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular. 1994
- POSSENTI, Sírio. Por que não ensinar gramática na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- RICHE, Rosa Cunha. Oficina de textos: leitura e redação. São Paulo: Saraiva, 1996.
- STAM, Robert. Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1996.
- SUASSUNA, Lívia. Ensino de língua portuguesa - uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.
- RAMOS, Jânia. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1998

- 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 E DO DESPORTO. Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil ensino fundamental e ensino médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1991 E 1998.
- SILVA, Ezequiel. Leitura e realidade brasileira. São Paulo: Mercado Aberto, 1988.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.
- SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1991
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 1991.