

## A RELAÇÃO DA LÍNGUA FALADA E ESCRITA SOB O OLHAR DOS PCNS.

Alexandre Cezar da Silva

**RESUMO:** O presente Artigo versa sobre a relação existente entre língua falada e língua escrita e como esta relação é trabalhada nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento daremos uma ênfase especial à oralidade e como ações balizadas nesta modalidade de linguagem, podem combater e prevenir o preconceito lingüístico.

**PALAVRAS – CHAVE:** Linguagem; oralidade; escrita; PCN; preconceito lingüístico.

**ABSTRACT:** *The present Article turns about the existent relationship between spoken language and written language and I eat this relationship is worked in PCNs - National Parameter Curriculum. In this document we will give a special emphasis to the orality and as actions in this language modality, they can combat and to prevent the linguistic prejudice.*

**Keywords** *Language; orality; writing; PCN; linguistic prejudice.*

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) afirmam que a “Língua Portuguesa” é composta por diversas variedades lingüísticas. Essas variedades são, freqüentemente, estigmatizadas por se levar em conta o relativo valor social que se atribui aos diversos modos de falar: as variantes lingüísticas de menor prestígio social são logo catalogadas de “inferiores” ou até mesmo, de “erradas”.

Atualmente, diversos lingüistas<sup>1</sup>, ressaltam a importância da variação lingüística no ensino de língua materna, pois a mesma, além de provar que nossa língua continua viva e dinâmica, desmistifica o mito da “unidade lingüística”.

Vale lembrar que os PCN, também, incorporam essa visão de linguagem pautada na variação lingüística, deixando claro que *para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos*: o de que existe uma única forma “certa” de falar e que esta se reflete de forma perfeita na escrita, de que nossas salas de aulas são compostas por uma única variante

---

<sup>1</sup> - como Bagno (2005-2007), Bortoni-Ricardo (2004), Tarallo (1990), entre outros

lingüística – a tida como Padrão – e que as anomalias esporádicas que surgem em alguns alunos das castas baixas da sociedade, tem que ser concertada, para não contamina a língua padrão e para que este indivíduo se integre na sociedade dialetal.

Ao nosso entendimento, essas são provavelmente filhas de outra terrível inverdade a de que a sociedade é igualitária, a existência de classes sociais por sua vez é fruto das diferenças de esforço individual de cada um e/ou talvez por obra do acaso.

Essas idéias são frutos de uma cultura distorcida, industrializada, proveniente das castas superiores que chega até nós, embebidas em ideologias de uma continua e consistente melhora. É bem verdade que as pesquisas em torno da educação comprovam certa melhora, nos diversos índices que avaliam nossos alunos, mas ao passo que esta caminha demorara incontáveis gerações para que alcancemos à educação preconizada por Paulo Freire.

São inúmeros os obstáculos para que a educação abandone seu caráter colonialista e se transforme em um instrumento de inserção social, capaz de aplanar a enorme pirâmide existente em nossa sociedade. Acreditamos que um dos mais relevantes obstáculos, para isto, encontra-se na língua.

Essa que em nosso entender é a maior “descoberta” do homem, além de ser, indubitavelmente, o pilar que dá sustentabilidade a sociedade como a conhecemos. A linguagem, em seu atual, estágio transpassa a condição instrumental de comunicação entre indivíduos no mesmo espaço-temporal, possibilitando que indivíduos em épocas e lugares diferentes dialoguem. Entretanto o mesmo instrumento que une é o que separa. São incontáveis os conflitos históricos ocasionados pela intolerância à cultura, à religião, à linguagem do outro, o que a nosso ver isso se configura como uma continuidade do mito da Torre se Babel<sup>2</sup>.

Como nos lembra Bagno (1999) o preconceito lingüístico constitui-se em um não aceitar, da variação lingüística falada pelo outro, ainda na concepção do mesmo autor os chamados erros gramaticais não existem nas línguas naturais, salvo por patologias de ordem cognitiva. Na concepção de Xavier (2007), a qual ressaltamos, a noção de correto imposta pelo ensino

---

<sup>2</sup> Gênesis 11:1-9.

tradicional da gramática normativa e o repasse incorreto do léxico pertencente à variação padrão da língua originam os preconceitos contra as variedades não padrão.

Em nosso entendimento a escola deveria atuar como um combatente a este como a muitos outros preconceitos, mas infelizmente, essas também como foram observadas, tornou-se uma fonte discriminatória das variações não padrão da língua. Bagno (1999) nos lembra ainda “*a vitória sobre esse preconceito passa por um estudo mais apropriado da língua, onde o aluno tenha as outras variedades, mas sempre tendo como base em sua própria variedade*”. Sobre esse prisma compreendemos o papel impa desempenhado pelo pelos PCNs, como um instrumento de prevenção e combate aos diversos estigmas que circundam a presença da oralidade dentro das salas de aula. Balizados nisso confeccionamos o presente trabalho.

Nosso texto pretende, apoiada na fundamentação teórica levantada por nós e em diversas investigações existentes, oferecer subsídios para analisarmos à abordagem dos PCNs em relação as variações lingüísticas e como esta influencia na aquisição da escrita.

Sem pretendemos esgotar os desafios e as possibilidades envolvidas nas temáticas em pauta, estruturamos o texto de modo a discorremos sobre a sociolingüística e como esta atua dentro da sala de aula, a seguir iremos contar de forma breve, a história dos PCNs. Em um terceiro plano iremos discursas sobre a aquisição da linguagem escrita, a seguir iremos analisar o trato dado pelos PCNs em relação a oralidade e como este contribuem para a aquisição da escrita. Finalmente apresentaremos nossas considerações finais, trazendo à cena alguns desafios encontrados durante a confecção do presente trabalho, além de um apanhado de impressões as quais esperamos ser estímulo a realização de novas pesquisas nesse campo carente de investigações e análises.

### **Sociolingüística**

Por se considerar a língua um sistema homogêneo, o estudo das variações nunca havia despertado o interesse dos lingüistas. Só em meados da década de 1960, quando muitos desses cientistas da linguagem perceberam que não era mais possível estudar a língua sem considerar também a sociedade em que ela é falada, é que se começou a estudar a língua na perspectiva da mudança e da variação em termos sociolingüísticos (Bagno, 2007).

Tendo por base, pois, a heterogeneidade, a sociolinguística de 1960 pode ser vista como uma área que abriu caminhos para o surgimento de novas correntes de estudo e pesquisas que põem em foco, principalmente, o trato do fenômeno linguístico em sua relação com o contexto social e cultural de produção. Sendo que, pelo crescente interesse em estudar a linguagem nesse contexto social, diversos enfoques se abrigam sob o título de *sociolinguística*.

Esta ciência, conforme afirma Mollica (2004), se faz presente num espaço interdisciplinar em fronteira com a língua e a sociedade, tendo como foco principal os empregos linguísticos concretos, principalmente os de caráter social heterogêneo. Assim, tendo em vista que todas as línguas naturais humanas, de modo geral, apresentam um dinamismo inerente – heterogeneidade –, a esta ciência vem considerar para objeto de estudo justamente essa dinamicidade da língua, que pressupõe a variação, “entendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (Mollica, 2004, p. 10). Assim, em linhas gerais, podemos dizer que o objeto de estudo da sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seus contextos reais de uso.

### **A sociolinguística em sala de aula**

À medida que a criança se desenvolve e cria relações com o meio, modifica seu modo de ver e interagir com o mundo, criando assim sua própria identidade linguística e cultural. Ao adentrar na escola a criança traz consigo uma gama de informações linguísticas, as quais são, na maioria das vezes, desprezadas e/ou taxadas de erradas, em detrimentos de outras provenientes das castas superiores da sociedade. O que por sua vez se reflete em uma enorme dificuldade em apreender a variedade tida como eleita, tanto em sua variante escrita, como em sua variante falada.

Ao dar início ao seu “processo de alfabetização”, o aluno já é um falante nativo da língua, com um certo leque de signos, o qual é capaz de interpretar todo o seu campo de interesse, mas em concordância com o que pregam a maioria dos livros didáticos, estes campos são substituídos, por aspectos formais de uma língua ideal, juntamente com apreciação de aspectos mecânicos no ensino da leitura e escrita, como se todos os alunos obedecessem ao mesmo ritmo, tivessem a mesma motivação e o mesmo foco de interesse.

É fácil perceber que cada indivíduo tem seu ritmo e interesses próprios, principalmente quando trabalhamos com jovens e adultos, é sensível também que estas características se manifestam de forma mais aberta na linguagem de cada um. Foi provavelmente este um dos motivos da aceitação da sala de aula e de suas relações como um dos objetos de estudo para a sociolinguística, além é claro do combate e prevenção as diversas formas de preconceitos existente em sala de aula e que se origina nas diferentes linguagens que compõem o âmbito escolar.

Enfatizando Souza (2008: p. 03) o qual cita Cagliari, os modos diferentes de falar acontecem porque a língua portuguesa, como qualquer outra língua, é um fenômeno dinâmico, isto é, está sempre em evolução. Pelos usos diferenciados ao longo do tempo e nos mais diversos grupos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares diferentes ou dialetos, todos muito semelhantes entre si, porém cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a alguns aspectos lingüísticos. Todas as variedades, do ponto de vista da estrutura lingüística, são perfeitas e completas em si. O que as tornam diferentes são os valores sociais que seus membros possuem na sociedade. Ainda segundo o autor, os dialetos de uma língua, apesar de serem semelhantes entre si, apresentam-se como línguas específicas, com sua gramática e usos próprios.

É fácil perceber que em nenhum nicho social a variação lingüística é mais sentida do que na escola. É lá em que está, que deveria ser uma característica positiva, acaba se transformando em um obstáculo para a aquisição de uma nova variedade dialetal.

Em qualquer lugar onde se desenvolva o preconceito lingüístico, este já causa seqüelas enormes, mas é justamente na escola, local onde o caráter do indivíduo esta sendo formado, onde estes estigmas são mais prejudiciais à sociedade. Foi pensando nisso que os estudiosos abordaram essa características na confecção dos PCNs.

### **Os PCNs.**

Em função da LDB 9.394/96, o Ministério da Educação e Desporto achou por bem elaborar uma série de documentos orientativos sobre a prática pedagógica, tendo em vista a amplitude do território nacional, as diferenças de formação do professorado e suas dificuldades de acesso a conteúdos pedagógicos atualizados. Surgiram, assim, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais (também conhecidos como RCNs - Referenciais Curriculares Nacionais).

Entretanto o processo de elaboração dos PCNs iniciou um pouco antes como nos lembra Czapski (1997)

O processo de elaboração dos PCN começou em 1995, sendo que no fim daquele ano já havia a versão preliminar, que foi apresentada a diferentes instituições e especialistas. Em resposta, o MEC recebeu cerca de 700 pareceres, que foram catalogados por áreas temáticas e embasaram a revisão do texto. Para completar, Delegacias do MEC promoveram reuniões com suas equipes técnicas, o Conselho Federal de Educação organizou debates regionais e algumas universidades se mobilizaram. Tudo isso subsidiou a produção da versão final dos PCN para 1ª a 4ª série, que foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997. Os PCNs foram transformados num conjunto de dez livros, cujo lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997, Dia do Professor, em Brasília. Depois, professores de todo país passaram a recebê-los em casa. Enquanto isso, o MEC iniciou a elaboração dos PCN para 5ª a 8ª série.

Assim estes, constituem uma coleção de documentos onde, além de uma introdução geral: onde foi abordando a tradição pedagógica brasileira, dados estatísticos sobre população, alunos e professores (dados de 1990), orientações doutrinárias e metodológicas (o sócio-construtivismo, a postura crítico-social de conteúdos, as teorias psico-genéticas) e conteúdos técnicos sobre planejamento e avaliação. Encontram-se listadas as exigências educacionais previstas pela LDB, a Base Nacional Comum (o currículo disciplinar) e a utilização da transversalidade (Temas Transversais) como instrumento de trabalho para contextualização dos temas de aula.

Há, ainda, os objetivos gerais e específicos, além das características das áreas do conhecimento componentes da Base Nacional Comum, a listagem dos Temas Transversais e sua operacionalização.

Os Parâmetros (ou Referenciais) abordam todas as modalidades da Educação Básica no Brasil, além da Educação Especial, modalidade educativa que perpassa, de modo transversal, todos os níveis de ensino, inclusive o nível superior.

Ainda segundo Czapski (1997)

Os PCN são apresentados não como um currículo, e sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Sua grande novidade está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente. Ou seja, os PCN trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional, e mais cinco temas transversais que permeiam todas disciplinas, para ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

### **Aquisição da leitura.**

A quase totalidade das crianças que adentram na escola, ainda não sabem ler, mas já reconhecem uma estreita relação entre língua falada e escrita, compreendem, mesmo que de forma “não formal”, que uma é a representação gráfica da outra. Como nos complementa Bento (2008: p. 03) citando Ferreiro e Taberosky pareceu-lhes difícil admitir que a criança - que aprende a falar sem ir à escola - não aprendesse nada sobre a língua escrita, “[...] até ter seis anos e uma professora à sua frente.”<sup>3</sup>. Do ponto de vista destas autoras, a criança, como sujeito cognoscente, não poderia ser impermeável ao contacto com a língua escrita e de alguma forma ela haveria de tentar apreender esta, relacionando-a com a língua falada.

Ainda segundo Bento (2008: p. 04), aos quatro anos, as crianças já constroem conceptualizações interessantes sobre as relações entre a linguagem falada e o sistema de escrita.

Estas elaborações sucedem-se num percurso constituído por diversas fases ou níveis e permitem concluir que o processo de aprendizagem não consiste na aquisição de elementos isolados que depois se reúnem - mas na construção de sistemas em que o valor dos elementos se vai redefinindo em função das mudanças estruturais.

**Nível A\*** - É o nível de conceptualização mais evoluído. Todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. Nesta fase, a criança é capaz de estabelecer uma correspondência, termo a termo, entre as unidades vocabulares do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (palavras gráficas).

**Nível B\*** - Todas as palavras estão escritas, exceto os artigos. Para estes, surgem três soluções: O texto escrito é tratado como se fosse feito em linguagem de telegrama, dos 4 aos 7 anos, aproximadamente, os artigos, preposições, pronomes e conjunções são sistematicamente, havendo uma rejeição da classe das "palavras".

**Nível C\*** - Há correspondência para os substantivos, mas não para o verbo

---

<sup>3</sup> Bento (2008: p. 01) em: A Gênese da aprendizagem da língua escrita. Disponível em acesso em

\* FERREIRO, Emilia & TABAROSKI, Ana (1986) Psicogênese da língua escrita. Poto Alegre Artes Médicas.

A escrita não é vista [pela criança] como uma reprodução rigorosa de um texto oral, e sim como a representação de alguns elementos essenciais do texto oral. Em consequência, nem tudo está escrito.

**Nível D\*** - Impossibilidade de estabelecer correspondência entre as partes do texto oral e as partes do texto escrito. A criança não consegue segmentar a frase oralizada. Por isso, as respostas são diversas e incongruentes. Quando se pergunta à criança onde está escreve uma palavra ou toda a frase, a resposta é imprevisível: pode estar em qualquer parte do texto escrito, em todo ou apenas numa sílaba.

**Nível E\*** - Também, neste nível, a criança não consegue segmentar o texto oral, para que possa estabelecer correspondências com o texto escrito. Porém, enquanto no nível **D** se tentava sem êxito essa divisão, agora essa tentativa já não tem lugar. A criança atribui toda a frase a um segmento do texto.

**Nível F\*** - A criança procura no texto escrito apenas os nomes, i. é, na interpretação de Emília Ferreiro e Ana Tabaroski, a escrita serve como objeto substitutivo (função simbólica) dos objetos.

Palavras só com dois caracteres, como alguns artigos, e as ações não são representáveis. Tudo se passa como no desenho. Aí figuram dois “atores”: a pessoa que executa a ação e a ação.

A análise destes cinco níveis mostra que a criança vai relacionando a seu modo à fala e a escrita, independentemente de qualquer forma de ensino e que, até chegar ao nível mais elevado, ela não espera “ler” no texto escrito o mesmo que o adulto. Este processo construtivo resulta da atividade da criança (sujeito cognoscitivo) e pressupõe o contacto com materiais e atividade de leitura/escrita (objeto do conhecimento).

### **PCNs e a relação língua falada e escrita.**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. Por isso, ao repassa-la, a escola tem

---

a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todo cidadão.

No tocante os, PCNs afirmam sobre o trabalho com a modalidade oral, a necessidades de seu uso como base para o desenvolvimento das outras modalidades comunicativas e por conseguinte ampliação das possibilidades discursivas do discente.

PCN (1998, 67) Ensinar língua oral deve significar para a escola à possibilidade de dar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. “Ensinar linguagem oral” não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio pleno do discente, mas significa auxiliar o desenvolver do domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte serão aplicados na vida social no sentido mais amplo do termo.

Como já ressaltamos um aspecto importante presente no documento é que não se pode mais empregar somente o nível mais formal de fala para todas as situações. A escola precisa se livrar da idéia – enfatiza o documento – de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem duas modalidades distintas de atividades para se trabalhar à oralidade são elas a escuta e a produção de textos orais, ambas indiscutivelmente fundamentais para a aquisição da variante escrita e por sua vez capacitar o aluno para enfrentar as diversas demandas sociais de comunicação. A seguir discorreremos sobre ambas as atividades:

A *Escuta* objetiva ampliar o conjunto dos conhecimentos discursivos, semânticos, pragmáticos e gramaticais envolvidos na construção dos discursos. Além disso dar-se-á ênfase aos elementos não-verbais presentes na fala, como gestos expressões faciais, postura corporal, tons de voz, etc. A utilização dos mecanismos da escrita ficou restrita a suportes, além de serem empregados com o intuito de comparação a respeito dos mecanismos não-verbais da fala.

Lembramos que a escuta de textos pode ser real ou gravada, de autoria dos alunos (ou não). São relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem ao processo de análise um verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, etc.

A Produção de Textos Oraís privilegiar-se-á a produção dos diversos gêneros orais presentes no cotidiano, já que para o documento o texto, seja este proveniente de qualquer suporte, como a unidade básica do ensino, é relevante lembramos ainda que na produção oral, não ficara presa a língua em sua variante eleita, mas será permitido a comparação entre esta variante e as demais, permitindo assim que o aluno amplie seu léxico e tenha ciência que a variante por ele falada não perde em nada para a tida como eleita.

Um aspecto relevante, o qual também salientamos, na produção dos textos orais, é que, o documento alia o planejamento prévio da língua oral à escrita – em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos – , o que reforça Magalhães (2006) citando Fávero et ali também prescreveram: “*aliar o tratamento da oralidade à escrita*”.

Na visão dos PCNs (1998), a produção textual Oral seria aquela atividade em que os alunos são orientados tanto para a preparação prévia – elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos – quanto para o uso em situações reais de interlocução – gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, teatros, leituras expressivas.

Assim para os PCNs (1998) estes exercícios significam colocar os alunos em situações reais de interlocução, apenas ouvido, ou participando ativamente, com ou sem interferência, o que tende a proporcionar aos alunos conhecimentos teóricos e práticos acerca da produção oral, proporcionando assim o aluno apreender as capacidades comunicativas para uma efetiva participação social.

Infelizmente este cuidado especial dado pelos PCNs a produção oral, não se reflete diretamente em sala de aula, pois um dos mais importantes instrumentos educacionais, o livro didático ainda não contempla de forma efetiva esta modalidade, como nos afirma Magalhães (2006); infelizmente existe divergências entre os estudiosos que avaliam e selecionam os livros que iram integrar o PNLD (programa nacional do livro didático) e os texto que compõe os PCN, deixando assim lacunas para que os LDs ora contemplem a modalidade oral, ora não.

## **Considerações finais**

Retornando à questão inicial que nos levou a pesquisar: A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos PCNs, percebemos todo um cuidado dado pelos parâmetros a esta relação e a enorme relevância dessa para com o ensino-aprendizagem.

Como abordamos ao longo desse trabalho, a sociolinguística surge como um movimento de transformação, que nos permitiu conceber a língua em uma perspectiva de variação e mudança, conduzindo-nos ao entendimento de que a variação linguística é um fenômeno comum às línguas e que, tal como nos mostra Tarallo (1990) isso é resultado do caráter dinâmico, inerente e presente em todas as línguas humanas. É importante lembrar que estas variações representam variações sócio-culturais e que há superposições entre as dimensões de variação linguística.

Além disso, conforme nos mostra Bagno (2005) à questão da variação de uma língua está ligada à relação entre a língua e grupos sociais que dela se utilizam. Sendo importante lembrar, no que se refere ao trabalho de língua na escola, esta questão se torna mais complexa, uma vez que a escola ainda trata muitas vezes o ensino de língua elegendo apenas uma variação, considerando-a “correta” o que contribui para reforçar o preconceito linguístico.

Com os resultados desse estudo conclui-se que a língua, seja ela na modalidade oral ou escrita é relevante para a inserção do aluno no meio social, pensando nisso os PCNs cobrem esta relação, mas infelizmente esta temática ainda fica presa apenas ao documento, já que os Livros Didáticos LDs, os quais se constituem como o mais importante dos instrumentos didáticos, acaba deixando de lado a variação oral o que por sua vez gera distorções e preconceitos envolvendo a variação linguística falada por nossos alunos e a tida como ideal ou padrão. Acreditamos que este vem a ser um dos motivos do déficit de aprendizagem que assola nossas escolas.

Não pretendemos encerrar aqui esta pesquisa primeiro pela relevância desta temática para as nossas salas de aula e em segundo pela enorme gama de possibilidade as quais começamos a enveredar, esperamos que nossos pares inspirados por esta pesquisa dêem seqüência a esta relevante temática e que os estudos aqui iniciados transpassem os muros da academia.

## **Bibliografia**

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 21ª ed. São Paulo: 21ª edição, Loyola, 1999.

- \_\_\_\_\_. *A língua de Eulália: uma novela sociolinguística*. 14 ed. – São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BENTO, Joaquim R. A Gênese da aprendizagem da língua escrita. Disponível em [www.ipu.pt/millennium/ect8\\_bent1.htm](http://www.ipu.pt/millennium/ect8_bent1.htm). Acesso em 03 de janeiro de 2010.
- BORTONI-RICARDO. S. M. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CAMACHO, Roberto Gomes. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1, 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- CZAPSKI, Silvia. *A Implantação da Educação Ambiental no Brasil*, Ed. MEC/Unesco, 1997 - seção "Fichário", cap "PCN".
- FERREIRO, Emilia & TABAROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepções de oralidade: A teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos*: Disponível em [www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalheobraform.do?select\\_action=&eoobra\\_123717](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalheobraform.do?select_action=&eoobra_123717). Acesso em 03 de janeiro de 2010.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MOLICA, Maria Cecília e BRAGA Maria Luiza. *Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- XAVIER, Diogo; et al. *O preconceito linguístico na sala de aula: atitudes de professores e alunos de 7ª a 8ª séries diante da variação linguística*. Disponível em [www.recantodasleras.uol.com.br/artigos/1024050](http://www.recantodasleras.uol.com.br/artigos/1024050) aceso em 16 de novembro de 2009.
- SOUZA, Malu Alves de. *Oralidade e aquisição da linguagem escrita. Grupo Temático 02: Pesquisa e Prática Pedagógica*. Disponível em [www.ulbrato.br/DownloadArquivo.aspx?idArquivo=986f4a54](http://www.ulbrato.br/DownloadArquivo.aspx?idArquivo=986f4a54). Acesso em 03 de janeiro de 2010