

## **PRODUZIR TEXTOS OU FAZER REDAÇÕES:**

### **UMA VIAGEM PELA PRÁTICA DO PENSAMENTO NA SALA-DE-AULA**

*Maria Fátima Menegazzo Nicodem*

*Especialista em Lingüística Aplicada – PUC-G*

*Profª de Língua Portuguesa e Lit. Brasileira – CEFET – Medianeira*

**RESUMO:** O ensaio **PRODUZIR TEXTOS OU FAZER REDAÇÕES: UMA VIAGEM PELA PRÁTICA DO PENSAMENTO NA SALA-DE-AULA**, trata de incursões à vida profissional passada e presente da ensaísta, em comparação constante das ações com as teorias. Teoria e prática o tempo todo cruzando-se, como se fosse o entrelaçamento artesanal de uma rede de pesca; a teoria justificando a prática e a prática comprovando a teoria, num processo de retroalimentação inesgotável. Temos, então uma breve história individual sobre pensamento lingüístico, em que se tem como objeto (enquanto abstração científica), a produção de sentido, o "ser" no próprio pensamento e o "ser" no pensamento do leitor.

"O processo de formação de ondas não se fixa da costa para o mar, mas do mar para a costa."  
Calvino (1992).

Desde que o mundo descobriu a escrita e o poder de articulação do pensamento através dela, é que o homem procura registrar aquilo que pensa, transmitir mensagens e expressar da melhor forma sua intenção e/ou tentativas de compreensão do mundo, muito embora tenha bem claro que não se consegue passar para o outro, a totalidade daquilo que já se sentiu ou sente, daquilo que já se pensou ou pensa. É simples e elementar a incompletude. Nunca uma pessoa terá de outra, a experiência que esta outra pessoa tem dela mesma.

O texto se caracteriza pelo relato de experiências ou sentimentos com relação a determinado objeto (refiro-me a "objeto" enquanto abstração científica); é fruto do âmbito do vivido e passa, impreterivelmente, pelas características inerentes à humanidade, quais sejam:

- **incompletude**, que também pode ser entendida como inacessibilidade ao outro e que compômo-la de desejo, ação e o outro;
- **insolubilidade**, que também pode ser entendida como o fato de não termos solução, enquanto humanos: a) o homem não pode dormir um sono tranquilo pela sua própria incompletude – os amores morrem porque se desleixa a sedução; b) o homem não domina o seu nascimento: a distância entre o nascer e o morrer, não escolhe de quem vai nascer, nem quando nascer. Ao morrer, o homem se ultrapassa no tempo e no espaço; c) "eu sou" na memória dos outros depois da morte; d) nós nos antecedemos porque nascemos e nos incorporamos ao mundo quando morremos, como por ex: o pedreiro de um ginásio de esportes não sabemos quem foi, mas sua obra está lá;

- **inconclusividade**, em que: a) não existe aquilo que poderia ser a solução de nós mesmos; b) somos o que somos hoje, em função daquilo que foi a história: pelas ruas de Porto Seguro/BA, vamos *encontrar* o Descobrimento do Brasil; pelas ruas de Salvador vamos *encontrar* o que foi o século XVI e assim por diante.

Nos três pontos citados – *incompletude*, *insolubilidade* e *inconclusividade* – encontramos a essência de nossas vivências:

<b>EXPLICAÇÃO</b>
<b>PERCEPÇÃO</b>
<b>VIVÊNCIAS</b>

A *perguntas explícitas*, respondemos com inferências e previsões: o mundo da explicação é o mundo da ciência – está inserido no mundo da percepção e das vivências.

O senso comum, conduz-me a uma série de reflexões e conclusões – embora não acabadas – sobre a expressão do pensamento através da escrita, num resultado a que podemos chamar, como tantos outros, *produção de texto*.

Então, cabe iniciar as reflexões por Gnerre (1991), que diz que as pessoas falam para serem *ouvidas*, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos. *O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico*. (Gnerre apud Bourdieu, 1977).

O mesmo Gnerre (1991), afirma que as línguas européias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. O uso jurídico das variedades lingüísticas foi também determinante para fixar uma forma escrita. Assim foi que o falar de Île-de-France passou a ser a língua francesa, a variedade usada pela nobreza saxônica passou a ser a língua alemã, etc.

O caso da história do galego-português é significativo neste sentido. Os caracteres mais específicos do português foram acentuados talvez já no século XII. Esta tendência a reconhecer os caracteres mais específicos das línguas semelhantes pode ser acentuada, como foi no caso do português e do galego, quando a região de uso de uma das duas variedades lingüísticas constitui um centro poderoso, como foi a Galícia, desde o século XI. A língua literária chamada galego-português que se difundiu na Península Ibérica a partir do século XII, era a expressão, no plano lingüístico, do prestígio de Santiago de Compostela.

As transformações ocorridas no ensino da expressão das idéias via escrita, como tudo no mundo, vêm num crescendo e, neste momento, já se consegue estabelecer um divisor de águas

entre o *fazer redação* e o *produzir texto*, embora ainda se tenha muitas reflexões a fazer no decorrer deste ensaio. O *fazer redação* vaga pela **estrutura de superfície**, enquanto o **produzir texto** penetra no âmago, isto é, chega à **estrutura profunda**, ou é a própria estrutura profunda, felizes expressões utilizadas por Val (1991).

Ainda conforme Gnerre (1991), a associação entre uma determinada variedade lingüística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são *usuários* (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita.

Tais afirmações vêm de encontro às incursões que ora são feitas, na relação ensino x aprendizagem da língua portuguesa, num percurso que vai de classes de alfabetização em escolas públicas municipais, a classes de quinta a oitava séries do primeiro grau em escolas particulares; de segundo grau (cursos técnicos profissionalizantes) de instituição pública federal e segundo grau (cursos de Educação Geral e magistério) de escolas públicas estaduais e particulares, a cursos superiores de formação de professores, como Pedagogia e Letras, em universidades estaduais da Bahia e do Paraná.

De 1980 para cá – período em que se inicia minha formação de segundo grau no curso de Magistério e em que tenho já atuado nos mais diversos segmentos do próprio magistério – ganham corpo as Teorias do Texto, segundo Koch (1991), no plural, já que, embora fundamentadas em pressupostos básicos comuns, chegam a diferir bastante umas das outras, conforme o enfoque predominante. Assim, em razão da amplitude do campo e da fluidez de limites entre as várias tendências, a Lingüística Textual, tal como vem sendo entendida atualmente, apresenta diversas vertentes, das quais poder-se-ia citar os principais representantes de cada uma delas: **Beaugrande & Dressler**, com o estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo do texto; apontam como critérios de textualidade, a coesão e a coerência (centrados no texto), e a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade (centrados nos usuários). **Givón** (e outros estudiosos filiados à linha americana da Análise do Discurso), preocupado, de um lado, com as formas de construção lingüística do texto, enquanto seqüência de frases, de outro lado com a questão de processamento cognitivo do texto (isto é, com os processos de produção e compreensão) e, conseqüentemente, com o estudo dos mecanismos e modelos cognitivos envolvidos nesse processamento. **Weinrich**, cujos trabalhos objetivam a construção de uma macrossintaxe do discurso, com base no tratamento textual de categorias gramaticais como os artigos, os verbos, etc. Para ele, toda Lingüística é, necessariamente, Lingüística de Texto. **Van Dijk**, cujo trabalho se tem voltado, particularmente, ao estudo das macroestruturas textuais e, em virtude disto, à produção de resumos; e ao das superestruturas ou esquemas textuais e, portanto, à questão da tipologia dos textos. **Pertöfi**, empenhado, a princípio, na construção de uma teoria semiótica dos textos verbais e que denominou Teoria da Estrutura do Texto – Estrutura do Mundo. **Schmidt**, para quem o texto é *qualquer expressão de um conjunto lingüístico num ato de comunicação* – no âmbito de um "jogo de atuação

*comunicativa" – tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível.* É preciso lembrar também, os lingüistas franceses como Charolles, Combettes, Vigner, Adam e outros que se dedicam aos problemas de ordem textual e à operacionalização dos construtos teóricos para o ensino de línguas.

Diante das diversas correntes, posicione a história de minhas práticas, oscilando entre esta ou aquela corrente, visto a inconsciência teórica em determinadas épocas e a evidência das práticas intuitivas, concordando com Marcuschi (1983), quando detecta os pontos comuns às diferentes correntes, apresentando uma definição provisória de Lingüística Textual, propondo *o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.* Em suma, segundo ele, a Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Retomando minha experiência com alfabetização em meados dos anos oitenta e início dos anos noventa, em escolas públicas municipais da cidade de Medianeira, Paraná, concordo com Koch (1991), em que a Lingüística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos lingüísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

E, mais adiante, em minha vida profissional, com séries seguintes do ciclo básico, passei a observar e estudar as ocorrências de produção escrita em meus alunos e a freqüência de cada uma delas e, foi assim que, paralelo à pesquisa dos estudiosos, eu fazia as minhas constatações e elaborava algumas conclusões, das quais falo em momento oportuno neste ensaio; enquanto isso, nossos ícones passam a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade. Beaugrande & Dressler (1981) apresentam um elenco de tais fatores, em número de sete: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Em minha viagem profissional, deparo-me agora com os textos de meus alunos de quinta e sexta séries de escolas públicas e particulares no período de 1993 a 1995 e aí, tomo as palavras de Cardona (apud Gnerre, 1991): será difícil para nós, do interior do nosso mundo gráfico, reconstruir de forma adequada os universais do pensamento que se expressaram de outras formas; será difícil fugir da tentação de dar a eles um julgamento de valor a partir do alto da ponte em que nos situamos. Foi por não Ter conseguido sair desta perspectiva de Garcilaso de la Veja recriminou secamente os Incas, aos quais, hoje, aprendemos a associar uma das formas de comunicação gráfica mais exuberantes e multimídiais, por não terem nunca chegado a *conocer las letras.*

Neste momento, julgo oportuno retomar minhas experiências com alfabetização de crianças e

adultos e, analisando o conteúdo das grandes campanhas de alfabetização que foram lançadas em todas as partes do mundo nos últimos sessenta anos, a partir da primeira campanha – a da União Soviética, apóio-me nas palavras de M. Rahnema, sobre a temática: *Estas campanhas, que muitas vezes foram concebidas pelos privilegiados da escrita, foram quase sempre caracterizadas por um estado de espírito de cruzada de que somente hoje medimos toda a gravidade. Seus inspiradores as conceberam como cruzadas de caráter quase que maniqueísta e redentor. No quadro daquelas campanhas, encontramos referências constantes à vergonha que constitui o analfabetismo. Por parte se tinha a impressão de que se tratava de uma nova missão civilizadora, desta vez empreendida por bons "colonos" de tipo novo: uma operação de caridade que devia quase que impor a dignidade às categorias inferiores da população que viviam mergulhadas na vergonha da oralidade.*

Flagrei-me, no decorrer destes anos todos, não raras vezes, acometida de angústia e torturando-me com incontáveis perguntas acerca de uma perspectiva minha, pessoal, da finalização de meus alunos: *Será que conseguirei alfabetizar? Terei eu conseguido alfabetizar? Será que minhas intenções retóricas serão entendidas? Conseguirão aprender/apreender?* Minha preocupação girava, especialmente, sobre a aquisição do código oral e escrito, esquecendo-me da produção de sentido.

Vem-me, então, novamente Gnerre (1991) dizendo que esta pressa em alfabetizar, se por um lado responde a exigências muito justas e profundamente éticas, por outro lado implica uma visão dos alfabetizandos quase como seres amorfos, aos quais, como já disse, sumariamente, atribuímos o desejo de serem alfabetizados. Talvez seja justo em termos gerais, operar com esta hipótese, mas certamente é necessário refletir um pouco sobre ela. Esta hipótese nada mais é que uma interpretação que nós construímos sobre os outros e conseqüência dela é uma visão da alfabetização bastante técnica: a alfabetização cada vez mais é vista e discutida como um processo técnico no qual o fator tempo é importante para a avaliação dos métodos. Ao contrário, deveríamos lembrar que as aspirações dos alfabetizandos variam não somente de acordo com as relações de classe próprias de cada momento histórico. Certamente há momentos históricos que parecem favorecer o sucesso de grandes campanhas de alfabetização.

De meu ponto de vista, parece-me que havia um interesse de alfabetização em larga escala, como se fosse produção em série. Com as concepções que tenho adquirido através do tempo, o contato com as realidades sócio-econômico-educacionais variadas e com alguns referenciais que me tenho determinado, ainda hoje, passada uma década e meia do início dos estudos sobre as teorias textuais, é evidente que a maioria de nossos alunos alfabetizandos, continua com as carências de possibilidades que extrapolam os limites do código pelo código.

Neste momento, retorno a Koch (1992), quando diz que a construção da coerência – um dos mecanismos para a produção de sentido – decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

Embora não seja possível apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem e na sua estruturação sintática, é indiscutível a importância dos elementos

lingüísticos do texto para o estabelecimento da coerência. Esses elementos servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc. A ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, as marcas usadas para esse fim, as "famílias" de significado a que as palavras pertencem, os recursos que permitem retomar coisas já ditas e/ou apontar para elementos, enfim, todo o contexto lingüístico – ou *co-texto* – vai contribuir de maneira ativa na construção da coerência.

Quando em contato com as diferentes realidades de minha clientela em alfabetização – de escolas particulares, de escolas públicas centrais freqüentadas por classe média e de escolas públicas da periferia da cidade – eu tinha a oportunidade de mensurar e comprar diferentes conhecimentos de mundo, projetados no meu aluno, desde seu aspecto visual – vestuário, higiene, aparência física – até na projeção deste conhecimento em sala de aula, como implemento ao aprendizado dos conteúdos propostos para o momento letivo.

Posto que Koch (1992) pondera que o nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência, imagine o caro leitor deste ensaio, o tamanho da ginástica para adequar-me e aos conteúdos, via elaborações didático-pedagógicas, para fornecer inferências a meus alunos. Já pensou se eu, professora de língua portuguesa, com conhecimentos acadêmicos voltados apenas para as Ciências Humanas, tivesse que me defrontar com um tratado de física quântica, ou de química inorgânica, ou de resistência dos materiais, ou... ou... ou?

Adquirimos os conhecimentos à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos. Mas tais conhecimentos não são arquivados na memória de maneira caótica: vamos armazenando os conhecimentos em *blocos*, que se denominam *modelos cognitivos*. Alguns destes são: a) *os frames* – conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de um certo "rótulo", sem que haja qualquer ordenação entre eles; b) *os esquemas* – conjunto de conhecimentos armazenados em seqüência temporal ou causal; c) *os planos* – conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; d) *os scripts* – conjunto de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; ex: os rituais religiosos; e) *as superestruturas* ou *esquemas textuais* – conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles.

A partir de seu conhecimento de mundo, nossos alunos têm condições de fazer **inferências** que Koch (1992) define como a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto, estabelece uma relação não-explicita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar.

Tem-se também os **fatores de contextualização** que "ancoram" o texto em uma situação

comunicativa determinada; a situacionalidade, como outro fator responsável pela coerência, e que pode ser vista atuando em duas direções: a) da situação para o texto; b) do texto para a situação; a informatividade que interfere na construção da coerência no que diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto; a **focalização** que tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento e com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. Seria como uma câmera que acompanhasse tanto o produtor como o receptor no momento em que um texto é processado. O primeiro fornece ao segundo determinadas pistas sobre o que está focalizando, ao passo que o segundo terá de recorrer a crenças e conhecimentos compartilhados sobre o que está sendo focalizado, para poder entender o texto (e as palavras que o compõem), de modo adequado; a **intertextualidade**, fator importante para a coerência, na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos; a **intencionalidade** e a **aceitabilidade**: a primeira refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados; a segunda constitui a contraparte da intencionalidade que, por sua vez, tem relação estreita com o que se tem chamado de argumentatividade.

Conforme Koch (1992), se aceitamos como verdade que não existem textos *neutros*, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma "cópia" do mundo real, pois o mundo é *recriado* no texto através da *mediação* de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem.

De frente a todos estes elementos, fica bem claro, então que o trabalho de produção de textos englobaria não só o ensino de redação (produção de textos escritos), mas também o de expressão oral (produção de textos orais). O trabalho com a compreensão de textos ampliaria o trabalho de compreensão de textos escritos (leitura), incluindo o trabalho de compreensão de textos orais. O ensino de vocabulário apareceria como fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão de textos, já que o léxico é o meio de registro, na superfície lingüística, do conhecimento de mundo a ser ativado e compartilhado pelos usuários do texto para a construção do mundo textual, o esclarecimento da continuidade/unidade de sentido que resultará na coerência da seqüência lingüística tanto na sua produção quanto na sua recepção.

Continuando a viagem pelos caminhos de minha experiência em sala de aula, no mesmo rastro da linguagem – produção de texto -, chego aos meus contatos e vivências com alunos de segundo grau de cursos técnicos profissionalizantes em escola pública federal e de cursos de educação geral e magistério em escolas públicas estaduais.

Análise após análise, volto a me defrontar com diferenças sócio-econômico-educacionais. Neste momento, em contato pós e simultâneo com os alunos de primeiro grau, observo um declínio da espontaneidade e da criatividade verbais. Passo agora por experiências que se aliam às dificuldades disciplinares mais acentuadas também. É agora que a originalidade cai a zero, porque os vejo amarrados a esquemas estereotipados, preenchidos por um número ínfimo de

orações vazias de qualquer conteúdo expressivo; refletem a decadência da escola e deles próprios; encontram sua forma de manifestar-se no comportamento agressivo, na violação do código imposto de disciplina, na rejeição dos valores prestigiados pela escola. Particularmente, do ponto de vista de sua linguagem escrita, suas composições cheias de erros de pontuação, de ortografia, de concordância, não deveriam merecer da escola senão uma porção de riscos vermelhos, pontos de interrogação e mais uma nota baixa.

Ao fazer estas considerações, toco em um dos aspectos da escola que mais diretamente contribuem para a regressão da criatividade dos adolescentes, sobretudo os menos privilegiados, que trazem mais fortes na linguagem os "desvios" do dialeto de sua classe social. Refiro-me à imposição das convenções e das normas do dialeto padrão escolar e culto. Com relação a isso, forte razão para inibição e retração era o uso de uma linguagem marcada por variações estigmatizadas como "vulgares", "incorretas", "feias", "de mau gosto". A escola, segundo Franchi (1990), nunca se livrou do forte preconceito de que o "bom uso" da língua é privilégio de uma elite, enquanto o povo, a maioria, a usa mal e sem "bom gosto".

Ainda segundo Franchi (1990), de fato, os esforços dos docentes para levar as crianças a utilizarem a língua segundo os padrões da norma culta (na escola, baseada na linguagem escrita), vêm acompanhados habitualmente de um processo de desprestígio e ridículo das formas dialetais utilizadas pela criança (em razão da idade, de sua origem regional ou de seu meio social).

Nesta etapa do ensaio, chego aos Cursos Superiores de formação de professores: num primeiro momento, em contato com alunos de Pedagogia, trabalhando Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; aqui, revelo, conseguimos uma interação, eu usufruindo de suas experiências e eles das minhas; no segundo momento, como docente universitária no Curso de Letras, viajando como docente pelas disciplinas como Filologia, Lingüística, Língua Portuguesa, Prática de Ensino de Língua Portuguesa, entre outras, num contato com futuros professores da língua.

É especialmente neste último contato que tive as mais ricas experiências no estudo da língua, da produção de sentido via expressão escrita e, é aqui que cito Benveniste (1991), no fascinante estudo da contribuição da palavra à história, quando ele diz que toda a história do pensamento moderno e as principais realizações da cultura intelectual ocidental, estão ligadas à criação e ao manejo de algumas dezenas de palavras essenciais, cujo conjunto constitui o bem comum das línguas da Europa ocidental. Começamos somente a discernir o interesse que haveria em descrever com precisão a gênese desse vocabulário da cultura moderna.

Em Benveniste (1989), vê-se, seguindo pelo mesmo caminho de análise, que a noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação, vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o mundo, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constrangendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio. Somente o funcionamento

semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por conseqüência, a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência.

Para concluir as incursões pelas minhas próprias histórias profissionais e a localização destes momentos nas ciências lingüísticas, cito Gnerre (1991) mais uma vez, quando diz que hoje a reflexão e a pesquisa sobre culturas orais ou ágrafas, e sobre "modos de pensamento" dos que não compartilham, senão de forma reflexa e indireta, das tradições intelectuais baseadas na escrita, é uma tarefa urgente, porque é sobre o terreno comum da falta de escrita que podemos construir uma perspectiva mais aberta sobre tipos diferentes de usos das escritas e suas conseqüências sociais cognitivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAKHTIN, M. e VOLOSHINOV. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, Hucitec, São Paulo: 1978.
2. BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**, 3. ed., Pontes, São Paulo: 1991.
3. \_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral II**, Pontes, São Paulo: 1989.
4. FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**, 4. ed., Artes Médicas, Porto Alegre: 1991.
5. \_\_\_\_\_. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Siglo Veinteuno Editores, México: 1979.
6. FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...A redação na escola*, 5. ed. Brasileira, Martins Fontes, São Paulo: 1990.
7. FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*, em **Pedagogia do oprimido**, Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1970.
8. GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. brasileira, Martins Fontes, São Paulo: 1991.
9. GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione crítica dell'Istituto Gramsci, A cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino: 1975.
10. KOCH, Ingedore Villaça e SILVA, M. Cecília P. de Souza e. **Lingüística aplicada ao português: sintaxe**, 3. ed., Cortez, São Paulo, 1989.
11. \_\_\_\_\_. **Lingüística aplicada ao português: morfologia** 5. ed., Cortez, São Paulo, 1989.
12. KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**, 4. ed., Contexto, São Paulo: 1992.
13. KOCH, Ingedore Villaça, **A coesão textual**, 4. ed., Contexto, São Paulo: 1991.
14. SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**, Cultrix, São Paulo: 1995.
15. VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. MIT Press., Cambridge: 1962.

