

Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil¹

Wagner Rodrigues Silva²

Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Resumo:

Neste trabalho, apresentamos algumas contribuições dos estudos aplicados da linguagem para a pesquisa científica sobre ensino de escrita, assim como alguns desdobramentos de tais estudos para a prática de produção escrita em aulas de língua materna. A perspectiva crítica dos estudos transdisciplinares da linguística aplicada é assumida na investigação apresentada. A análise dos dados mostra que transformações significativas da prática escolar de escrita, numa perspectiva do letramento social amplo, escapam ao exclusivismo de encaminhamentos dos estudos linguísticos, demandando, portanto, contribuições teóricas de diferentes disciplinas acadêmicas, e construção de objetos de pesquisa complexos.

Palavras-chave: gênero textual; letramento escolar; projeto pedagógico.

Abstract:

In this paper, we present some contributions from applied studies of language to the scientific research about teaching of writing as well as to the school practice of writing in classes of mother tongue. The critical perspective of transdisciplinary studies of Applied Linguistics is assumed in the investigation presented. The data analysis shows that the linguistic studies are not sufficient to trigger significant transformations of school practice of writing, informed by a perspective of broad social literacy. Some contributions from theories produced in different academic

¹ Recebido em 17 de abril de 2009. Aprovado em 13 de julho de 2009.

² Doutor (2006) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

subjects, and the construction of complex objects of research are necessary to the innovation of teaching of writing.

Key-words: textual genre; school literacy; pedagogic project.

Résumé:

Dans ce travail, nous présentons quelques contributions des études appliquées de la langue pour la recherche scientifique sur l'enseignement d'écriture, ainsi que quelques dédoublements de telles études pour la pratique de production écrite dans des leçons de langue maternelle. La perspective critique des études transdisciplinaires de la linguistique appliquée est choisie comme support à la recherche présentée. L'analyse des données nous montre que des transformations significatives de la pratique scolaire d'écriture, dans une perspective du littéracie social dans un sens plus vaste, s'échappent à l'exclusivisme des processus des études linguistiques, en exigeant, donc, des contributions théoriques de différentes disciplines académiques, et de la construction d'objets de recherche complexes.

Mots-clé: genre textuel; interdisciplinarité; littéracie scolaire; projet pédagogique.

Lembro-me de que no curso primário a professora mandava cada aluno fazer uma redação sobre um naufrágio, um incêndio, o Dia da Árvore. Eu escrevia com maior má vontade e com dificuldade: já então não sabia seguir senão a inspiração. Mas que seja esta a redação que em pequena me obrigavam a fazer.

Clarice Lispector (2004:135)

Introdução

A passagem da crônica, intitulada *Um reino cheio de mistério*, de autoria de Clarice Lispector, é bastante significativa para o assunto tematizado neste trabalho, a saber: ensino de escrita em aulas de língua materna.³ Os

³ Uma versão inicial deste texto foi apresentada na mesa-redonda "Linguística aplicada ao ensino de língua materna e língua estrangeira", realizada na IV Semana Acadêmica de Letras, na Universidade Federal do Tocantins, no Campus Universitário de Araguaína. Na referida edição do evento, a autora Clarice Lispector foi homenageada.

leitores dos escritos clariceanos sabem, e os ainda não-leitores estão aqui convidados a descobrirem, que as reflexões da autora sobre a prática de escrita são inestimáveis. A epígrafe supramencionada exemplifica o valor das reflexões referidas. Denuncia a prática de produção da redação escolar, orientada por um comando para os alunos redigirem sobre temas, muitas vezes, predeterminados e desinteressantes, como “um naufrágio, um incêndio, o Dia da Árvore”, conforme explicita a própria autora. Enquanto aluna do denominado curso primário, atual ensino fundamental, Clarice Lispector respondia ao comando da professora “com maior má vontade e com dificuldade”, como também pode acontecer com muitos de nossos alunos, em nossas escolas de ensino básico.

Delineada tal situação, resta-nos questionar: (i) desde a infância da autora até nossos dias, foram significativas as transformações das práticas escolares de escrita? (ii) as “inspirações” ou conhecimentos de alunos mais talentosos estão sendo mais respeitados ou melhor aproveitados, como desejava a aluna Clarice Lispector? (iii) quando a prática de linguagem trabalhada na escola é a da escrita, o que fazem professores e alunos? Nesta pesquisa, tentaremos esclarecer esses questionamentos elencados.

Há anos o ensino da escrita em aulas de língua materna é concebido como objeto de estudo em diferentes áreas de investigação científica, como a *educação*, a *linguística* e a *linguística aplicada*. Essas disciplinas são aqui justapostas pelo interesse comum em melhorar o desempenho dos nossos alunos em práticas de escrita, porém esclarecemos ainda que essas mesmas disciplinas possuem especificidades para construir seus objetos de investigação. São especificidades referentes à mobilização de referenciais teóricos, às estratégias metodológicas de pesquisa e à construção de objetos de investigação.

Interessa-nos focalizar aqui alguns esforços realizados no âmbito da linguística aplicada para contribuir com o ensino da escrita em aulas de língua materna. Ao reconstituir os esforços mencionados, também apresentaremos algumas especificidades caracterizadoras da prática investigativa, no campo da linguística aplicada. Para sermos ainda mais precisos, focalizaremos alguns esforços despendidos para contribuir com o ensino da escrita em aulas de língua

materna, no âmbito do projeto interdisciplinar intitulado “Construção da interdisciplinaridade em contextos de formação”,⁴ desenvolvido numa parceria entre a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e uma escola municipal do subúrbio da cidade de Araguaína, Estado do Tocantins.

Este trabalho está organizado em dois principais momentos. No primeiro momento, intitulado *Caracterização dos participantes num contexto de minorias*, descrevemos o campo de realização da investigação, bem como a maneira que a concebemos enquanto uma pesquisa etnográfica, informada pela abordagem transdisciplinar do campo aplicado dos estudos linguísticos. No segundo momento, *Prática de escrita no contexto escolar*, discutimos os desafios emergentes para o ensino de língua materna, quando informado pelos estudos dos gêneros textuais. Três subseções compõem esse segundo momento: (i) *Tipos textuais como gêneros escolares*; (ii) *Cópias textuais em modelos de gênero de referência*; e (iii) *Formas escolarizadas de gêneros de referência*. Nessas subseções, informados principalmente por estudos dos gêneros textuais e do letramento, investigamos algumas formas de produção textual no ensino de escrita, em aulas de língua materna.

Caracterização dos participantes num contexto de minorias

A perspectiva crítica da linguística aplicada é assumida neste trabalho, portanto interessa-nos, conforme defendido por Pennycook (1998:25), “tanto criticar quanto transformar” os objetos de pesquisa construídos e as teorias de referência mobilizadas, envolvendo o pesquisador “num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças”, tornando-o “mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas”.⁵ Nesse sentido, construir aqui o

⁴ Este projeto conta com o financiamento do CNPq (401127/2007-9), estando também registrado na PROPESQ/UFT (AG4#003/2008).

⁵ Num outro momento, Pennycook (2006:68) acrescenta que “a linguística aplicada crítica é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica da linguística aplicada. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como interesse da linguística aplicada”.

ensino da escrita como objeto de investigação não é justificado simplesmente pelo reconhecimento ou diagnóstico da prática escolar de escrita, mas principalmente pela esperança de contribuir com transformações do trabalho didático realizado na instituição focalizada, quase sempre caracterizada por uma carga semântica negativa (ausência, desconhecimento, falta, incapacidade), conforme descrito nas passagens das anotações de campo, reproduzidas adiante:

a. Após um breve silêncio, um dos professores da escola toma a fala dizendo que o maior problema ali encontrado por todos os professores era sem dúvida a “leitura”, em todas as disciplinas, questões de interpretação foi o mais comentado. Inclui-se aí a fala dos professores de matemática também.

b. A escola contava com outro problema, um dia antes de começar as aulas ainda faltavam professores incluindo nesse caso professor da disciplina de Português, a explicação para tal fato seria contenção de gastos que a prefeitura fizera antes das férias do mês de julho, algo de político ficava implícito na fala de alguns.

c. [...] professora cita ainda as possíveis dificuldades encontradas por nós considerando o fato de a escola está situada em uma periferia, e por ser a clientela (alunos) de situação econômica baixa, incluindo diversos problemas sociais, e até psicológicos.

(Anotação de campo – Reunião pedagógica, NSR)

d. Fui aos poucos conversando com os pequenos, era doído aos olhos ver tão bruta realidade, logo pela manhã, crianças sujas, mal vestidas, muitas com fome e sem saber ler e escrever. Tudo isso ao mesmo tempo era tudo muito novo para mim, um impacto brutal, mas com jeito fui absorvendo esse impacto, aproximando por completo deles, tinha um aluno que me chamou a atenção não apenas por não saber escrever o próprio nome, mas por não saber nem seu sobrenome,

demonstrando certo descaso com sua condição acompanhado por um complexo inferior como a maioria ali tinha.

(Anotação de campo – Sala de Aula nas Séries Iniciais, NSR)

As passagens das anotações de campo mostram que todas as dificuldades ou problemas, enfrentados pela comunidade escolar focalizada, estão relacionados. Há alunos com dificuldades em práticas escolares de leitura e escrita, o que pode ser provocado ou agravado pela falta de professores ou pela própria situação sócio-econômica desfavorável, sem querermos aqui, com este último argumento, isentar a escola ou o perverso sistema educacional de suas responsabilidades.⁶ Utilizando-nos das palavras de Freire & Macedo (1990:73), essa comunidade “se encontra fora da esfera de dominação política e econômica”, o que a caracteriza como um grupo de *minorias*, ou seja, “maioria do povo que não faz parte da classe dominante”. A configuração dessa situação, portanto, justifica o interesse e o compromisso político do linguista aplicado por realizar pesquisa com minorias.

Em resposta à demanda de compreensão e transformação das situações de ensino, instauradas na escola em que implementamos o projeto interdisciplinar aqui focalizado, assumimos a pesquisa etnográfica como metodologia de geração e análise dos dados, pois a observação do cotidiano escolar, assim como a participação nesse espaço, possibilitam um olhar investigativo mais sensível para compreender a dinâmica local. A geração de diferentes dados de pesquisa *in loco*, como entrevistas, anotações de campo, gravações de aulas e reuniões, e registros documentais de atividades escolares, todas passíveis de comparações e cruzamentos de informações, permite a mistura das vozes dos participantes e do pesquisador nas análises, evitando o exclusivo domínio desse último. Cabe ao pesquisador exercitar a sensibilidade para compreender as situações

⁶ A perversidade desse sistema é justificada, por exemplo, “pela falta de tempo que os professores têm para executar uma tarefa que, pela própria natureza, implica pensamento e reflexão. Mais ainda, a dimensão intelectual do ensino nunca é reconhecida por um sistema cujo objetivo principal é desqualificar cada vez mais os professores, reduzindo-os a meros agentes técnicos destinados a caminhar irrefletidamente por entre um labirinto de procedimentos” (Freire; Macedo 1990:73).

investigadas, inclusive, da própria perspectiva dos participantes da pesquisa.

O desenvolvimento da metodologia de pesquisa sensível às demandas e particularidades culturais dos participantes é corroborado pela assunção de uma postura crítica diante das teorias tomadas como referência, sem compromisso de confirmação ou fortalecimento dessas teorias. Tal postura pode ser exemplificada nos seguintes termos de Rajagopalan (2003:114):

No caso específico da linguística aplicada, [...] já não há mais desculpas para não adotarmos uma postura crítica em relação às teorias que advêm das áreas como a linguística que tradicionalmente fornecem o embasamento teórico sem que houvesse qualquer possibilidade de uma interrogação crítica sobre o mesmo.

A ruptura com teorias de referência também é justificada pela construção de objetos complexos de investigação (cf.: Silva 2006), resultantes da abordagem por diversas disciplinas, as quais trazem perspectivas ou vieses investigativos distintos. Denominamos essa abordagem de transdisciplinaridade, a qual se distancia da disciplinaridade, inscrita “num único nível da realidade, restringindo sobremaneira o campo de possibilidade de ação” (Rocha Filho; Basso; Borges 2007:36), dada a abrangência limitada do conhecimento especializado.⁷ Conforme afirmam Rocha Filho, Basso & Borges (2007:36),

a transdisciplinaridade envolve uma atitude vinculada à complexidade, ou seja, à disposição e à capacidade de posicionar-se ativamente perante os diversos níveis da realidade. [...] o

⁷ Rocha Filho, Basso & Borges (2007:37) afirmam que “o especialista em geral, não porque deseje isso, mas porque é falível e limitado, tende a enxergar o mundo sob o filtro de sua especialidade, e tem grande dificuldade na sua compreensão como um sistema interligado. Assim suas ações priorizam certos aspectos da realidade em detrimento de outros, causando desequilíbrios que surgem como doenças, tragédias ecológicas e guerras. São ações previsíveis, compreensíveis e *corretas*, desde a perspectiva fragmentada ilusória que a disciplinaridade cria e sustenta” (itálico dos autores).

reconhecimento da necessidade da superação da disciplinaridade surge da própria disciplina hiperespecializada, que acaba encontrando-se, em suas fronteiras, com outras tantas disciplinas. Nesse sentido foi a própria necessidade de sobrevivência que obrigou o surgimento de alternativas de diálogo entre as mesmas.

A abordagem transdisciplinar, por exemplo, é necessária para investigar o sucesso ou fracasso da instrução em sala de aula, pois, conforme Kumaravadivelu (2005:33), tal sucesso ou fracasso depende da “dinâmica e instável interação entre múltiplos fatores como cognição docente, percepção do aprendiz, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, demandas econômicas e constrangimentos institucionais”⁸ (tradução livre). Ainda segundo o autor, “qualquer agenda de pesquisa sensível tem que lidar com uma compreensão profunda de como esses fatores interagem com particularidades locais”⁹ (tradução livre). Acreditamos que é o diálogo e a interação mais estreita entre diferentes disciplinas, como, por exemplo, antropologia, educação, ergonomia, linguística e sociologia, podem corroborar numa perspectiva transdisciplinar para investigar o sucesso ou fracasso da instrução em sala de aula.

Sem nos alongarmos ainda mais sobre a abordagem teórico-metodológica implementada no âmbito de uma linguística aplicada crítica, de forma sintética, acrescentamos que o gérmen da transdisciplinaridade é o trabalho cooperativo, desobrigando o cientista de “ser impessoal e neutro, pois se compromete, interage, assume e se insere num contexto” (Rocha Filho; Basso; Borges 2007:31) de investigação.

⁸ “The success or failure of classroom instruction depends to a large extent on the unstated and unstable interaction of multiple factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints”.

⁹ “Any sensitive research agenda has to deal with a deeper understanding of how these factors interact and interweave with local particularities”.

Prática de escrita no contexto escolar

Atualmente no Brasil, ao abrirmos qualquer livro ou diretriz curricular, com propostas ou sugestões sobre ensino de língua materna, observamos um discurso de oposição a uma prática pedagógica tradicional caracterizada pela “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”, conforme destaca Antunes (2003:19). Esse discurso ainda deixa claro que “o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais” (Antunes 2003:46).

Para não perder a inspiração literária que nos sobreveio na introdução deste trabalho, exemplificamos o equívoco em torno do ensino de gramática, referido por Antunes (2003), com outro escrito de Clarice Lispector (2004). Na crônica *Máquina escrevendo*, a autora relembra a época em que ministrava aulas particulares da disciplina Língua Portuguesa. Afirma que “quanto a português, era com o maior tédio que eu dava as regras de gramática. Depois, felizmente, vim a esquecê-las. É preciso antes saber, depois esquecer. Só então se começa a respirar livremente” (Lispector 2004:158). Apresentada tal citação, além de lamentáveis diagnósticos sobre o ensino gramatical, relatados em pesquisas acadêmicas, como o apresentado por Neves (1999) e por Silva (2006), restam-nos alguns questionamentos, como: para que ou por que insistimos em ensinar o conteúdo gramatical em nossas escolas? Uma resposta a tal questionamento é que os saberes docentes, informados pela prática do ensino tradicional, continuam orientando de forma significativa o trabalho do professor de língua materna, conforme investigamos num outro momento (cf.: Silva 2008b).

Mas, para não fugirmos do assunto central deste trabalho, ensino de escrita em aulas de língua materna, nesta investigação, deixamos para traz essas práticas da tradição do ensino de língua materna. Interessa-nos investigar o esforço realizado por professores para trabalhar a prática de escrita de forma que possa “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua

competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”, função do professor de língua materna, conforme ainda menciona Antunes (2003:14).

Desenvolvidos no campo aplicado dos estudos linguísticos, os estudos do letramento mostram que, para que as competências discentes de uso oral e escrito da língua materna sejam ampliadas, os professores devem agir como legítimos *agentes de letramento*, conforme a denominação proposta por Kleiman (2006:87) para denominar o professor que mobiliza “as capacidades dos membros do grupo”, favorecendo “a participação de todos segundo suas capacidades”. O agente de letramento é um “ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo”.

Compreendemos letramento como um conjunto de práticas específicas de uso da escrita em atividades da vida cotidiana, não apenas realizadas na escola ou no trabalho, mas nos mais diversos espaços ou situações interativas da vida diária (cf.: Barton 1994; Kleiman 1995). Nessa perspectiva, é função do professor, enquanto agente de letramento, criar situações de familiarização ou inserção dos alunos nas práticas de usos da escrita que informam ou integram esses mais diversos espaços ou situações interativas da vida diária. Relacionamos a noção de agente de letramento, assumida neste trabalho, à concepção de alfabetizador defendida por Freire & Macedo (1990:56), a saber: o professor que exerce uma prática pedagógica em função da transformação da vida dos alunos, considerando as demandas de fortalecimento dos mesmos, nas atividades desenvolvidas na escola. Esse professor assume, portanto, a “ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política”.

Assim como nas demais práticas escolares de linguagem – leitura e análise linguística –, um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, no tocante ao trabalho com a escrita na sala de aula de língua materna, encontra-se sintetizado nas seguintes palavras de Kleiman (1995:20):

O fenômeno letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se

afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Diversos estudos sobre ensino de escrita, desenvolvidos nos estudos teóricos e aplicados da linguagem, encontram nos gêneros textuais uma alternativa de mediação ou orientação da prática de produção oral ou escrita de textos, em situações de aprendizagem. Concebidos como principal unidade de análise linguística em aulas de língua materna, os textos são produtos de atividades interativas do cotidiano, sofrem ajustes ou acomodações em sua materialidade linguística, conforme os gêneros textuais em que são realizados. As diferentes agências de letramento supramencionadas são organizadas por diferentes gêneros textuais, responsáveis pelas particularidades ou singularidades das dinâmicas ou funcionamentos das práticas de letramento que lhes são características. Os gêneros conversa espontânea, telefonema, carta e bilhete, por exemplo, organizam o funcionamento da interação no espaço social da família.

Em outras palavras, compreendemos os gêneros textuais, de acordo com Bazerman (2006:23), como “frames para ação social, formas enunciativas que moldam os pensamentos e as comunicações através das quais interagimos”. Ainda conforme o mesmo autor (cf.: Bazerman 2005:31), num momento anterior, os gêneros “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Sobre a participação humana no mundo do letramento, num outro momento, Bazerman (2007:44) afirma que a

participação plena em muitos dos domínios sociais do mundo moderno requer altos níveis de habilidades letradas, como também conhecimentos extensivos relevantes para aquele ambiente transmitido através do letramento. O mundo que conhecemos, pensamos, e dentro do qual agimos é saturado por e estruturado sobre os textos que viajam de lugar em lugar e têm alguma durabilidade através dos anos.

O enquadramento do texto num gênero específico é inevitável, o que não significa limitar ou restringir a liberdade de criação do produtor ou escritor. Clarice Lispector, por exemplo, opunha-se a seguir modelos enunciativos, preferia romper com formas padronizadas, com o cânone literário. Retomando a epígrafe deste trabalho, para refletir sobre os significados da prática de escrita em contexto escolar e não-escolar, a autora organizou seu ‘querer dizer’, sua ação enunciativa em um gênero que podemos denominar de crônica, ainda que, no texto *Máquina escrevendo*, já citado neste trabalho, a autora explicita seu desinteresse pela classificação ou enquadramento de textos em gêneros textuais específicos. Conforme destacamos em trabalho anterior (cf.: Silva 2008a:74), apesar da rejeição da autora quanto ao enquadramento de seu texto em um gênero específico, o próprio editor de seu livro insiste em caracterizá-lo como uma coletânea de crônicas. A esse respeito diz a autora:

Vamos falar a verdade: isto aqui não é crônica coisa nenhuma. Isso é apenas. Não entra em gênero. Gêneros não me interessam mais. Interessa-me o mistério. Preciso ter um ritual para o mistério? Acho que sim. Para me prender à matemática das coisas. No entanto, já estou de algum modo presa à terra: sou filha da natureza; quero pegar, sentir, tocar, ser. E tudo isso já faz parte de um todo, de um mistério. Sou uma só. Antes havia uma diferença entre mim e escrever (ou não havia? não sei). Agora mais não. Sou um ser. E deixo que você seja. Isso lhe assusta? Creio que sim. Mas vale a pena. Mesmo que doa. Dói só no começo. (Lispector 2004:157)

Ao assumirmos os gêneros textuais como objetos de ensino, conforme as atuais orientações oficiais para o ensino de língua materna, também assumirmos o risco da padronização, do estabelecimento de modelos rígidos, podando a liberdade criadora do aprendiz-escritor. A esse respeito, Bazerman (2006:30) afirma que os “gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornaram meros exercícios formais”.

A respeito dessa excessiva escolarização da escrita, Kleiman (2006:84) afirma que “mesmo quando a atividade se inicia com o objetivo de ensinar um gênero, que seria a matriz sócio-histórica que permite o enquadramento do indivíduo na situação social, a atividade acaba desembocando no ensino do texto”. Tal assertiva é utilizada pela autora como argumento para destacar a importância da investigação de “aspectos do trabalho do professor, ligados à mobilização dos recursos da comunidade para realização de uma atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das atividades de um agente de letramento” (Kleiman 2006:84). Na escola aqui focalizada, a tentativa de realização de uma prática pedagógica mais significativa para a clientela escolar, o que podemos caracterizar como uma prática visando a um letramento mais amplo, é justificada pela incessante busca de organização das atividades didáticas, incluindo as práticas de produção escrita, orientadas pela noção de gênero textual, dentro de projetos temáticos interdisciplinares bimestrais. Por meio desses projetos, os educadores da instituição, com auxílio de pesquisadores acadêmicos, procuram focalizar algumas demandas da comunidade em que a escola está inserida.¹⁰

Sem nos estendermos mais na revisão literária sobre a prática de escrita no contexto escolar, nas subseções seguintes, procuramos responder aos questionamentos iniciais deste texto, aqui reformulados numa única questão, uma vez que, no momento atual, ao falar de prática de escrita no ensino de

¹⁰. Maiores detalhes sobre esses projetos temáticos interdisciplinares, bem como dos gêneros textuais que circulam na instituição com fins pedagógicos, ver Silva (2008b).

língua materna, é inevitável discutir sobre os usos dos gêneros textuais em sala de aula. A questão que apresentamos é a seguinte: *como os gêneros textuais atualizam ou (re)formulam as produções textuais escritas na escola?* Considerando o nicho de investigação do projeto em que este trabalho está inserido, identificamos três formas de produção textual no ensino de língua materna: (i) tipos textuais como gêneros escolares; (ii) cópias textuais em modelos de gênero de referência; e (iii) formas escolarizadas de gêneros de referência.

Todos os textos apresentados como exemplos nas subseções seguintes foram produzidos por alunos da 4^a. e 5^a. séries – atuais 5^o. e 6^o. anos –, na escola aqui focalizada, propostos dentro de projetos temáticos bimestrais. Nestes projetos, os professores tentavam trabalhar de forma interdisciplinar, sempre fazendo relações entre os próprios conteúdos trabalhados nas disciplinas e com a temática selecionada no bimestre.

Tipos textuais como gêneros escolares

Dentre as inúmeras atividades que caracterizam as práticas de letramento escolar, a produção de textos denominados de dissertação, narração e descrição identificam as denominadas práticas escolares de produção escrita. São textos produzidos apenas na escola, cujas funções estão restritas à avaliação do conhecimento ortográfico e gramatical dos alunos, como se tais saberes linguísticos fossem suficientes para o exercício da produção textual escrita. Outras funções também podem exercer esses textos no espaço escolar, como o comando de tema livre para produção de dissertação com propósito de preenchimento do horário da aula, que poderia ser mais planejada pelos professores, os quais, infelizmente, no cenário brasileiro, são submetidos a exaustivas jornadas de trabalho, envolvendo, por exemplo, carga horária excessiva, formação deficitária, alunos indisciplinados, infra-estrutura inadequada e baixa remuneração.

Essas produções textuais, que funcionam como gêneros textuais apenas dentro da escola, para os estudos linguísticos, são denominadas de tipos ou sequências textuais, ou seja, construções linguísticas caracterizadas por “aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal” (Marcuschi 2002:23). Esses

não possuem uma existência empírica, mas compõem os denominados gêneros textuais, que, por sua vez, são inúmeros, com funções bastante precisas em diferentes situações interativas do cotidiano.

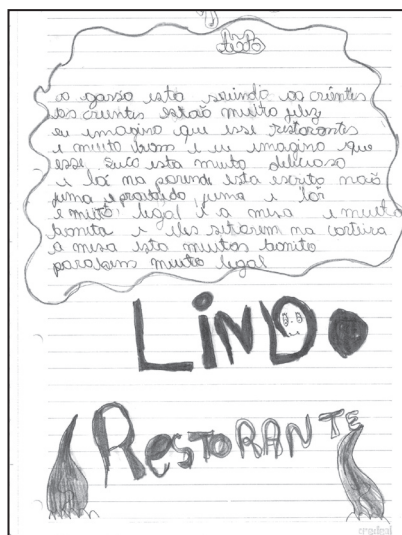
A prática de produção escrita na escola continua desprezando os diversos elementos dinâmicos “que contribuem para as *condições de produção* do texto escrito: *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *para que* escreve, *quando* e *onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial” (Bagno 2002:56) (itálicos do autor). Como afirmamos em parágrafo anterior, portanto, as funções desses gêneros escolares são bastante precisas. O texto reproduzido adiante, elaborado por aluno da 5ª. série, exemplifica essa escrita escolarizada. Trata-se da produção de uma descrição¹¹ solicitada por uma dupla de professoras em formação inicial a partir de uma publicidade contra o consumo de cigarro.¹²



Exemplo 1
Publicidade contra tabagismo

¹¹. Conforme Vilela e Koch (2001:548), “descrever é apresentar as propriedades, as qualidades, as características de objetos, de ambientes, de ações ou estados. [...] A descrição é apresentada, normalmente, em sequência desprovida de tempo, e assenta sobretudo no poder representativo do léxico.

¹². Na ocasião dessa atividade, a temática do bimestre era “O ser humano e a saúde”.



texto

o gasso esta seivindo os crientes as creentes estão muito feliz eu imagino que esse restarantes e muito bom e eu imagino que esse suco esta muito delicioso e lá na parede esta escrito não fuma e proibido, fuma e lár e muito legal e a mesa e muito bonita e eles setarem na carteira a mesa esta muitas bonito
parabens muito legal

LINDO RESTORANTE

Exemplo 2
Descrição

A descrição reproduzida é utilitária apenas para cumprir uma atividade escolar, é completamente desconectada com os usos reais da escrita no cotidiano, afinal, como afirmam Vilela e Koch (2001:544), “é difícil encontrar textos ‘puros’, num mesmo texto, deparamos normalmente com argumentação, descrição, explicação e narração”. No *Exemplo 2*, praticamente todas as formas verbais flexionadas no texto são verbos de estado (*ser*; *estar*). Se quisermos falar em inovação ou em algum diferencial nessa atividade, pois sabemos que houve esforço nesse sentido, podemos destacar a seleção da publicidade, que possibilitou trabalhar com uma temática mais próxima da realidade dos alunos, provavelmente motivando-os.¹³

¹³ Conforme relato reflexivo produzido pelas estagiárias, professoras em formação, a escolha das drogas como temática foi motivada pelo problema de consumo de drogas por alguns alunos da escola. Nas palavras de uma das professoras em formação, o objetivo era “chamar a atenção dos alunos para os riscos e malefícios que a drogas desencadeiam na vida de uma pessoa”.

Apenas a título de ilustração de exemplo de linguagem viva, reproduzimos adiante uma passagem da crônica que serviu como epígrafe deste trabalho. A passagem reproduzida é o momento em que a estrutura linguística se configura essencialmente por marcas gramaticais descritivas, como comparações (*é como se*), usos de verbos de estado (*ser; ter*) e adjetivações (*vagaroso; novo; livres; verde; úmido; translúcidas; suavíssimo; irreconhecíveis*). Segue a passagem da crônica, com algumas marcas linguísticas características das tipologias descritiva e argumentativa, destacadas com sublinhado.

O ritmo das plantas é vagaroso: é com paciência e amor que ela cresce. Entrar no Jardim Botânico é como se fôssemos trasladados para um novo reino. Aquele amontoado de seres livres. O ar que se respira é verde. E úmido. É a seiva que nos embriaga de leve: milhares de plantas cheias da vital seiva. Ao vento as vozes translúcidas das folhas de plantas nos envolvem num suavíssimo emaranhado de sons irreconhecíveis. Sentada ali num banco, a gente não faz nada: fica apenas sentada deixando o mundo ser. O reino vegetal não tem inteligência e só tem um instinto, o de viver. Talvez essa falta de inteligência e de instintos seja o que nos deixa ficar tanto tempo sentada dentro do reino vegetal. (Lispector 2004:136)

Observamos um fluxo de inspiração em que a autora descreve a experiência de entrar no Jardim Botânico. Essa passagem descritiva parece servir de argumento para mostrar que tal fluxo, justaposto a outras sequências argumentativas e narrativas, por exemplo, pode ser mais produtivo do que a redação escolar, então proposta pela professora da autora. Como destacamos na introdução deste trabalho, Clarice Lispector se opunha marcadamente a tal redação escolar.

Ainda no tocante à inexistência da pureza tipológica nos gêneros textuais, o último período (*Talvez essa falta de inteligência e de instintos seja o que nos deixa ficar tanto tempo sentada dentro do reino vegetal*) na passagem reproduzida acima mostra marcas gramaticais caracterizadoras da tipologia argumentativa, como o uso do modalizador de incerteza *talvez*, indicando dúvida, incerteza. Esse uso

provoca a flexão da forma verbal de estado para o modo subjuntivo (*seja*), o que corrobora com a marcação da argumentação. Possibilitar aos alunos maior liberdade criativa para produzir textos escritos, conforme defende Clarice Lispector, provavelmente, contribuirá para a produção de gêneros em que diferentes tipologias ou sequências textuais se mesclarão, aproximando mais a produção escolar dos inúmeros gêneros que circulam fora desse espaço de formação, contribuindo, portanto, para um letramento mais amplo.

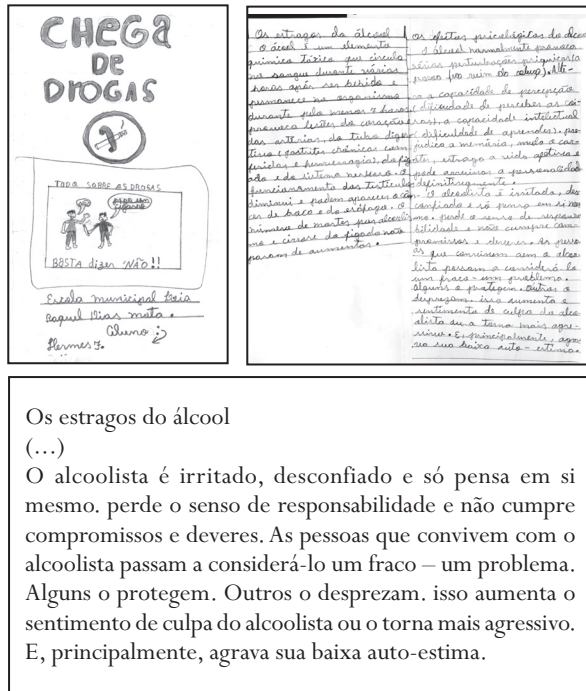
Cópias textuais em modelos de gênero de referência

A cópia de textos, desprovida de qualquer atividade de reflexão sobre os usos ou funcionamento de mecanismos linguísticos, é uma prática de letramento escolar bastante combatida. Quando o aluno simplesmente copia, as práticas de planejamento, vinculadas ao contexto de produção e circulação textual, e de testagem de hipóteses de representações gráficas da língua, por exemplo, não lhe são consentidas. Como a concentração ou o encapsulamento de demandas contextuais, necessárias à interação social pela linguagem, é constitutiva dos gêneros textuais, grande expectativa é criada para que os gêneros possibilitem a eliminação da cópia em sala de aula.

Provavelmente, o trabalho informado pelos gêneros textuais poderia trazer tal benefício para as atividades escolares de produção de textos escritos, desde que os gêneros surgissem em função de uma demanda instaurada dentro uma sequência de atividades planejadas ou de um projeto pedagógico bastante articulado.¹⁴ Muitas vezes, nas escolas, ainda que o professor acredite que seu trabalho didático esteja informado pela noção de gêneros textuais, na prática, trabalha com texto, pois a produção escrita do aluno não possui leitores, nem se configura como um elo numa cadeia enunciativa composta por inúmeros outros gêneros responsáveis pela interação social.

¹⁴ Conforme verificamos num outro trabalho (cf.: Silva 2008b:56), acreditamos que os projetos pedagógicos são “espaços instauradores ou desencadeadores de necessidades de escrita, leitura e gramática (análise linguística), tendo a pesquisa como atividade essencial para a produção de novos discursos ou formas enunciativas de ação social, por alunos do ensino básico”.

Reproduzimos adiante um *folder* representativo dos textos produzidos pelos alunos da 5ª. série, focalizados neste trabalho. O texto ilustra o produto da cópia escolar, mesmo dentro de um planejamento em que os professores se esforçam para trabalhar orientados pela noção de gênero textual. Após uma seqüência de atividades didáticas que tematizavam o tabagismo, envolvendo leitura e produção de alguns textos, assim como observado nos exemplos anteriores, os alunos foram orientados a produzirem um *folder*, ou seja, esse gênero foi escolhido como produto final da intervenção realizada pelas professoras em formação.



No *folder* reproduzido, são mobilizadas as linguagens verbal e não-verbal. A criatividade dos alunos se mostra mais evidente no trabalho com a linguagem não-verbal, quando alguns recursos visuais das histórias em quadrinhos são utilizados

na capa do *folder*, como balões com falas entre personagens, representando uma situação para evitar o consumo do tabaco. A mistura de gêneros é bastante utilizada na esfera publicitária, servindo como estratégia argumentativa, assim como mobilizada no texto sob análise, com diferencial de que esse último fora idealizado para evitar o consumo. Também são utilizadas outras convenções linguísticas no *folder*, como o símbolo de proibição em vermelho, originário de placas de trânsito e, frequentemente, sobreposto à imagem de drogas que não devem ser consumidas. Provavelmente, essa primeira parte do *folder* seja resultado de um maior planejamento textual, talvez facilitado pela cultura da imagem bastante familiar aos alunos,

A produção textual sofre significativa escolarização quando o texto informativo interno do *folder* é copiado pelos alunos na íntegra de outros textos, trabalhados em aula como referência para informá-los sobre a temática estudada no bimestre letivo.¹⁵ Outras marcas da escolarização são a identificação da escola e do aluno, bem como os traçados característicos da grafite, os quais não são utilizados no gênero *folder* que conhecemos como tradicionais veiculadores de inúmeras campanhas educativas.

Formas escolarizadas de gêneros de referência

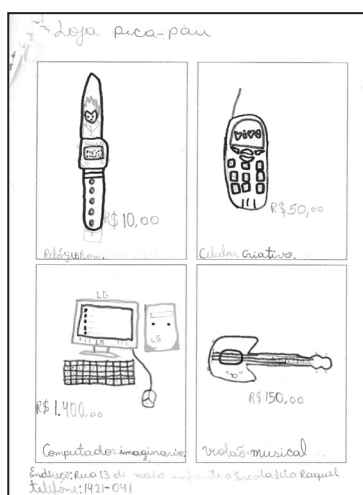
Acreditamos que o exemplo reproduzido na subseção anterior demonstrou um pouco da forma como os gêneros podem sofrer o processo de escolarização,¹⁶ compreendido como as transformações sofridas pelos gêneros

¹⁵ Relembramos aqui que a temática do bimestre ainda era a mesma dos exemplos anteriores: 'O ser humano e a saúde'.

¹⁶ Escolarização aqui não pode ser confundida com transposição didática. Conforme Almeida (2007), esta última é compreendida como o resultado do trabalho planejado em função da construção de objetos de ensino, adequados para o espaço de formação, considerando principalmente os atores integrantes do processo de formação – professores e alunos. Ainda conforme o Almeida (2007:54), “se a transposição didática precisa de uma força que a sustente, que lhe dê suporte e que embase a sua construção, esse é o papel do planejamento. O planejamento está diretamente relacionado à atuação do professor e, portanto, está diretamente relacionado aos resultados que ele poderá obter em sala de aula e nos demais ambientes educativos. É preciso facilitar a compreensão de qual é o objetivo daquela escola. Tendo esse objetivo em mãos, fica muito claro ao professor que tipo de habilidade e quais competências lhe serão úteis para atuar e conseguir o melhor resultado”.

textuais de referência ao adquirirem marcas do espaço escolar em que passam a ser produzidos, distanciando-se das condições de produção e circulação, tomadas como referência. A ausência de leitores interessados em textos produzidos pelos alunos, os quais são desprovidos de funções interativas significativas, pois estão restritos ao cumprimento de atividades escolares, é outro aspecto que caracteriza a escolarização dos gêneros de referência.

Reproduzimos adiante um exemplar do gênero panfleto, produzido por um aluno da 4ª. série. O panfleto foi proposto por uma dupla de professoras em formação inicial, como produto final de uma sequência de atividades que focalizavam a temática do consumo. Por um lado, esta atividade de produção escrita inova ao propor a confecção de um texto a partir de um gênero de referência de grande circulação social e de pouco trabalhado em sala de aula. Por outro lado, a atividade se limita ao cumprimento da atividade de produção textual, proposta pelas professoras. Numa prática escolar realmente orientada por projetos pedagógicos, a produção desses panfletos poderia ser repensada, surgiria, por exemplo, da necessidade de venda de produtos comercializados na própria escola, como em função da venda de roupas num bazar organizado pela comunidade.



Exemplo 4
Fôlder

Outras marcas de escolarização da escrita, encontradas no *Exemplo 4*, são os nomes atribuídos à loja (*Loja pica-pau*) e aos produtos (*Relógio Bom; Celular Criativo; Computador imaginário; Violão Musical*), todos fictícios e infantilizados, produtos da cultura escolar. O endereço e telefone, expostos na parte inferior do panfleto, também revelam a ausência de autenticidade com o gênero de referência. Quanto ao endereço, a rua apresentada inexistente na localidade informada (*Rua 13 de maio em frente a Escola Leila Raquel*). No tocante ao telefone, desconsiderando a inexistência do prefixo exposto, destacamos a ausência de um dígito para completar a autenticidade do dado numérico (1421-041).

Conforme os dados do projeto aqui focalizado vêm mostrando (cf.: Silva 2008c), a ineficiência do trabalho didático com gêneros textuais não se restringe a um problema a ser investigado exclusivamente nos estudos linguísticos.¹⁷ A configuração dessa situação justifica a necessidade da assunção da abordagem transdisciplinar dos estudos aplicados da linguagem. A noção de *ambiente educativo* ou *alfabetizador*, proposta no âmbito da didática, por exemplo, pode auxiliar na minimização da escolarização da escrita, em situação de efetiva prática pedagógica. Conforme afirma Almeida (2007:29), nos ambientes educativos ou alfabetizadores,

tudo se constitui em aprendizagem para a leitura e a escrita. Nesses ambientes a escrita tem de estar a serviço da comunidade ali envolvida. Escreve-se e lê-se com determinadas finalidades. Uma placa, um bilhete, um cartaz avisando para não pisar na grama, uma placa que anuncia um show, tudo isso faz com que exista um ambiente alfabetizador, pois a criança vai percebendo aos poucos que nesses objetos há informações e que elas podem acessá-las quando passarem a possuir as chaves, que são a leitura e a escrita.

¹⁷. Nos estudos linguísticos, o desafio da construção dos gêneros textuais enquanto objeto de ensino pode ser observado nas seguintes palavras de Matencio (2006:96): “E se hoje se fala com tranquilidade da variabilidade da língua e dos gêneros textuais, da multiplicidade de discursos, não se pode esquecer de que não há ainda uma reflexão sistemática e consistente acerca de como transformar os objetos de estudo produzidos no campo dos estudos linguagem em objetos de ensino” (sic).

Os ambientes educativos ou alfabetizadores são uma alternativa para o grande desafio atribuído à escola, diante dos resultados insatisfatórios das práticas escolares de alfabetização, a saber: “oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita” (Britto, 2005:20). Nessa perspectiva, provavelmente, a nomenclatura ambiente de letramento seria mais adequada que às utilizadas por Almeida (2007).

Considerações finais

Os dados da pesquisa revelam que apenas a assunção pelo professor da noção de gênero textual, informando o trabalho pedagógico de prática de escrita, não é suficiente para transformar as práticas escolares de letramento em atividades mais significativas diante das demandas sociais de uso da escrita em situações não-escolares. Esses resultados levam-nos a concordar com Fabrício (2006:58), ao destacar que cabe ao linguista aplicado utilizar construtos teóricos de referência sempre “desconfiando da formação de sistemas explicativos coesos, desestabilizando conceitos naturalizados e desprendendo-se de consensos tranquilizadores”

Conforme mostramos em pesquisa anterior, existem inúmeros atores (cf.: Silva 2006) agindo no espaço complexo da sala de aula, significando que, para compreendermos os desdobramentos sofridos pelos gêneros textuais ao serem transpostos para a prática escolar de escrita, precisamos considerar inúmeros elementos componentes desse espaço, como materiais didáticos projeto pedagógico e planejamento, só para citar alguns. Para tanto, temos plena consciência que apenas os estudos linguísticos, teóricos ou aplicados, são insuficientes para produzir melhores resultados no ensino de escrita de língua materna.

Destacamos aqui que ainda vemos no projeto pedagógico um caminho bastante promissor para as práticas escolares de linguagem, inclusive a de escrita. Mas lembramos, conforme salienta Almeida (2007:53), que “se o projeto só existe para constar, o que infelizmente é o caso na maior parte

das instituições de ensino, professores, pais, funcionários e direção acabam tomando rumos que, a seu modo, parecem corretos e pertinentes; no entanto, no grupo, a interação não acontece”.

Por fim, retomamos a crônica *Um reino cheio de mistério*, utilizada na epígrafe que inicia este trabalho, e lembramos que a pesquisa é uma prática contínua. Talvez a pesquisa científica não nos dê as respostas esperadas, mas acreditamos que nos faz refletir bastante. Provavelmente, esse seja o encanto da investigação científica. Portanto, prezados leitores, pensemos nos significados do *bocejo*, e da *árvore frondosa e frutífera*, de que fala Clarice Lispector nessa última passagem textual que aqui compartilho com vocês.

No dia 21 de setembro comemorou-se o Dia da Árvore, o que deve ter dado trabalho a muito menino do primário, do qual certamente exigiram uma redação sobre o tema: com a alma bocejando, os meninos devem ter dito que a árvore dá sombra, frutos etc. Clarice Lispector (2004:135)

Referência bibliográfica

ALMEIDA, Geraldo P. de. 2007. *Transposição didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez.

ANTUNES, Irlandé. 2003. *Aulas de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola.

BAGNO, Marcos. 2002. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, pp.13-84.

BAKHTIN, Mikhail. 2000. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

BAZERMAN, Charles. 2007. *Escrita, gênero e interação social*. In: HOFFNAGEL, Judith C. & DIONÍSIO, Angela P. (orgs.). São Paulo: Cortez.

_____. 2006. *Gênero, agência e escrita*. In: DIONÍSIO, Angela P. & HOFFNAGEL, Judith J. (orgs.). São Paulo: Cortez.

_____. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. In: DIONÍSIO, Angela P. & HOFFNAGEL, Judith J. (orgs.). São Paulo: Cortez.

BARTON, David. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell.

BRASIL. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BRITTO, Luiz Percival L. 2005. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, pp. 05-21.

FABRÍCIO, Branca F. 2006. *Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: LOPES, Luiz Paulo da M. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp. 45-65.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. 1990. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

KLEIMAN, Angela. 2006. Processo identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp.75-91.

_____. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (orgs.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 15-61.

KUMARAVADIVELU, B. 2005. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.). *Linguística aplicada & contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, pp. 25-37.

LISPECTOR, Clarice. 2004. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. 2006. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 93-105.

NEVES, Maria Helena de M. 1999. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

PENNYCOOK, Alastair. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, Luiz Paulo da M. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp. 67-84.

_____. 1998. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 23-49.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.

ROCHA FILHO, João B.; BASSO, Nara Regina de S.; BORGES, Regina Maria R. 2007. *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

SILVA, Wagner R. 2008a. A constituição de um gênero textual escolar no exercício de escrita coletiva. *Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*. São Paulo: Editora PUCSP/EDUC, v. 24, n. 1, pp. 73-103.

_____. 2008b. Construção e mistura de saberes em projetos de ensino produzidos por professores em formação inicial. In: SILVA, Norma Lucia da (org.). *Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes*. Goiânia: Grafset Gráfica e Editora Ltda, pp. 53-80.

_____. 2008c. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. (no prelo)

_____. 2006. *Construção de aprendiz de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore V. 2001. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.