

# NÍVEIS DE CONHECIMENTO NECESSÁRIOS AO DOMÍNIO DA ESCRITA FORMAL

**MARIA APARECIDA GARCIA LOPES-ROSSI**

Departamento de Ciências Sociais e Letras  
Universidade de Taubaté

## RESUMO

Este artigo comenta os níveis de conhecimento necessários ao domínio da escrita formal e mostra que os tradicionalmente mais cobrados do aluno na escola, embora necessários, não são suficientes para o domínio da escrita de textos com real função social. Demonstra que o conhecimento das características textuais e discursivas do texto a ser escrito é pré-requisito para sua produção e que esse só pode ser bem construído a partir do conceito de gênero discursivo, conforme define Bakhtin (1992). Partindo desse pressuposto, o professor pode melhor organizar seqüências didáticas para o trabalho de produção escrita e identificar níveis da escrita que seus alunos ainda não dominam bem.

**PALAVRAS-CHAVE:** produção escrita; níveis de conhecimento; gêneros discursivos

## INTRODUÇÃO

As recentes pesquisas sobre ensino e aprendizagem de produção escrita mostram a importância de atividades de produção de textos na escola “em situações de comunicação bem definidas, precisas, reais”, como propõem Pasquier e Dolz (1996), orientadas por projetos visando, como objetivo final, a produção de gêneros discursivos, no sentido de Bakhtin (1992). É o que também propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Essa abordagem de ensino permite colocar em prática importantes conhecimentos advindos das últimas décadas de pesquisa no campo da lingüística textual, porém de forma contextualizada num trabalho de base enunciativa ou discursiva, ou seja, em que se considerem aspectos sócio-históricos e culturais das produções de linguagem. As perspectivas são, dessa maneira, promissoras.

Para poder concretizá-las, no entanto, o professor de língua materna deve reconsiderar alguns aspectos da prática

pedagógica vigente em grande parte das escolas para a produção de textos escritos. Um desses é o fato de o professor manter sua atenção em um nível de conhecimento da escrita que inclui apenas aspectos microestruturais do texto, de modo geral, os gramaticais. Esse problema, entre outros tantos do ensino tradicional de redação, já foi bastante discutido em Brito (1985) e Geraldí (1993).

Na atual perspectiva de um ensino voltado à produção de gêneros discursivos, ou seja, de textos que se constituam como formas típicas de enunciados que se realizam na comunicação verbal das esferas sociais, em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social, desde as cotidianas até as de comunicação mais complexa, como define Bakhtin (1992), o nível microestrutural do texto, embora necessário, não pode ser o ponto de partida do trabalho do professor ou seu principal foco de atenção. Deve-se ter como pressuposto que um texto constitui-se de vários níveis como: microestrutural (gramatical), de organização de parágrafos,

de coesão textual, de coerência textual, de organização textual típica do gênero discursivo e, de modo mais abrangente, discursivo, ou seja, o nível de conhecimento relativo às condições exigidas para a produção e a circulação daquele gênero na sociedade. O conhecimento de todos esses níveis é necessário ao domínio da escrita, porém os dois últimos devem ser o ponto de partida de um trabalho que vise ao desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos.

A carência de material de apoio ao professor para a concretização das propostas dos PCN, de maneira geral, e para o trabalho com gêneros discursivos, a que se refere particularmente este texto, já foi constatada por várias pesquisas recentes, algumas delas reunidas em Rojo (2000). Este artigo pretende contribuir para o ensino de língua materna comentando níveis de conhecimento necessários à produção de qualquer gênero discursivo escrito. Assim, fornece ao professor alguns elementos que o auxiliem na transposição didática dos muitos conceitos teóricos envolvidos nesse conteúdo de ensino.

### **NÍVEL MICROESTRUTURAL DO TEXTO: NECESSÁRIO, PORÉM NÃO SUFICIENTE**

A criança, ao iniciar-se na aquisição da escrita, precisa dominar uma série de formalidades dessa modalidade da língua e identificar os muitos aspectos em que a escrita difere da fala, como comentam Abaurre (1988), Kato (1988), Koch (1997), Cagliari (1989), Ferreiro (1985). Interferências da oralidade na escrita permanecem por longo tempo, como comentam Fávero *et al.* (1999) e Marcuschi (2001). No ensino tradicional, a criança inicia seus escritos geralmente por palavras, frases e, posteriormente, passa a pequenos textos narrativos ou descritivos, cujas organizações textuais já são conhecidas na língua falada. Nessa fase, os aspectos relativos à ortografia recebem a maior atenção dos professores.

Equivocadamente, esse e outros aspectos gramaticais, como concordância

nominal e verbal, crase, acentuação, colocação pronominal, pontuação, regência verbal e nominal, falta de paralelismo sintático, elementos típicos da língua falada coloquial, entre outros, fáceis de assinalar ou corrigir – em vermelho, por cima do que o aluno escreveu –, continuam sendo o alvo principal de correção do professor na redação dos alunos nos anos seguintes de escolaridade.

Essas dificuldades, que se restringem ao âmbito das palavras e da frase, localizam-se no nível microestrutural do texto. Estão relacionadas a regras da gramática normativa cujo conhecimento é necessário ao domínio da norma padrão da língua, no entanto, não suficiente para que o aluno domine a escrita formal. Até há não muito tempo, os programas de língua portuguesa baseavam-se predominantemente em exercícios sobre esses aspectos gramaticais. No entanto, era voz corrente que “os alunos não sabiam escrever”. Hoje os PCN assumem a conclusão de muitas pesquisas de que não se desenvolve a capacidade textual dos alunos apenas a partir do estudo da língua como um código ou um sistema de regras, como comentam Pompílio *et al.* (2000).

Apesar da importância desse conhecimento gramatical, ele não é suficiente para o domínio da escrita porque, usando uma metáfora bem comum, podemos dizer que é apenas a *ponta do iceberg* que é o texto. Numa representação esquemática, o que comentamos até agora sobre aspectos da escrita corresponde a uma pequena porção no topo de uma pirâmide. Toda a área restante da pirâmide corresponde, nessa metáfora, a vários outros níveis de conhecimento necessários à produção de texto, para os quais os professores precisam dar mais atenção.

### **ASPECTOS DISCURSIVOS E ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DOS GÊNEROS**

A organização textual típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação – os dois níveis de conhecimento

básicos ao domínio da escrita de textos – não são geralmente explorados no ensino de língua materna pelo fato de a redação na escola não se basear em gêneros discursivos escritos como: carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, propaganda, bilhete, cartaz, romance, conto, poema, charge, relatório, receita, lista de compra, cartão de felicitações, nota fiscal, recibo, verbete de dicionário, cheque, e-mail, crítica de cinema, artigo de opinião, classificados de jornal, mapa, roteiro turístico, guia turístico, placa de sinalização, música, paródia, livro de histórias, biografia, rótulo, entre tantos outros gêneros discursivos possíveis. A escola tem se centrado em narração, descrição e dissertação, como comentam Bonini (1998), Rodrigues (1999) e Lopes-Rossi (2002a), o que torna a redação um exercício muito limitado, entre outros fatores, por considerar apenas os aspectos gramaticais e de organização do discurso (estrutura interna do texto), desvinculados de sua função e circulação social.

Estudos lingüísticos modernos permitem-nos afirmar que a produção de um texto e sua leitura se dão em condições determinadas por diversos fatores sócio-histórico-ideológicos. Como comenta Orlandi (1988, p. 59-60) sobre a construção dos sentidos na leitura, mas que, a nosso ver, também se aplica à produção de texto:

*[...] levar em conta esses aspectos é uma maneira de reconhecer que a linguagem é um fenômeno complexo que tem sua especificidade num modo de funcionamento que se dimensiona no tempo e no espaço das práticas do homem. [...] Os sentidos não nascem ab nihilo [do nada]. São criados. São constituídos em confrontos de relações que são socio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo o ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos.*

Para a produção escrita de qualquer texto com real circulação social – um gênero

discursivo, portanto – , o aluno precisa ter consciência das condições em que é produzido e circula na nossa sociedade. A essas condições Lopes-Rossi (2002b) chama de “características discursivas de um gênero”. De modo geral, podem ser conhecidas com respostas às seguintes perguntas: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Como, com base em que informações? Quando? Como essas informações que aparecem nesse gênero são conseguidas pelo redator? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto ou que reação ou influência pode ter devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Um exemplo bastante ilustrativo de como uma pessoa pode não conhecer as características discursivas de um gênero, ou apenas conhecê-las parcialmente, é o caso de crianças que, querendo que os pais comprem algum brinquedo, diante da afirmação deles de que não têm dinheiro, encontram a seguinte solução: “Faz um cheque, mamãe!”. Falta-lhes muito conhecimento de mundo ainda para entender em que condições esse gênero discursivo pode ser produzido.

Esse nível de conhecimento é o passo inicial – e fundamental – para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita e quais informações selecionar para seu texto. No ensino tradicional de redação, essa necessidade não é tão significativa porque o aluno, geralmente, é solicitado a escrever a partir de suas próprias idéias e opiniões. A redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo. Isso, na maioria das vezes, requer pesquisa ou entrevista. Por exemplo, se for produzido um cartaz para divulgação de um evento da escola, deverá conversar com os organizadores do evento para colher as informações necessárias. Alguns gêneros, como poema, histórias de ficção, podem exigir apenas conhecimento e imaginação do aluno.

Esse conhecimento de ordem discursiva permite ao aluno, também, entender melhor: a forma de organização característica do gênero em estudo; a escolha vocabular adequada; os recursos lingüísticos; o tom e o estilo esperados ou exigidos social e culturalmente naquele gênero. Isso lhe fará sentido à luz do conhecimento acerca da circulação do gênero.

Pelo exposto, fica claro que a produção escrita na escola deve ser precedida de uma fase de intenso contato, por meio de leitura, comentários e análises, de diferentes textos pertencentes ao gênero que se pretende produzir. Não é o caso de se oferecerem apenas modelos para os alunos reproduzirem. É o caso de dar-lhes oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa. Esta inclui, além de conhecimentos lingüísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, também conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos. É o que se pode chamar de “competência genérica”, a respeito da qual Bakhtin (1992, p. 303-304) afirma:

*São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. [...] É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.*

As respostas às perguntas anteriormente citadas como meio para o conhecimento discursivo dos gêneros exigem um conhecimento de mundo bastante complexo. Muito desse conhecimento pode ser adquirido em oportunidades de experiências socioculturais ou, de forma sistematizada, por meio de estudo fora da escola. No entanto, sabemos que essas experiências e oportunidades não se oferecem igualmente a todos os membros da sociedade.

Em decorrência disso, afirma Maingueneau (2001, p. 44):

*Pode-se ver aí uma manifestação particularmente clara da desigualdade social: numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros de discurso socialmente valorizados.*

A escola, nas aulas de língua portuguesa e de outras disciplinas, deve ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa competência comunicativa dos alunos.

A fase de leitura para apropriação das características típicas do gênero a ser produzido deve levar o aluno a perceber, também, que o gênero se organiza (se estrutura), no papel, de determinada maneira. Dependendo do caso, há maior ou menor variação dessa organização textual. Uma carta comercial, por exemplo, tem uma estrutura mais rígida que um cartaz. Este, no entanto, por mais que permita inúmeras variações na ordem de colocação das informações e das ilustrações, no uso de cores, tipos de letras e recursos gráficos, mantém certas características básicas que o definem como “cartaz” e não como “cartão”, “folheto”, “folder”, “aviso” ou “out-door”.

Transgredir além de certos limites da convenção estabelecida socialmente para a organização e apresentação no papel do gênero pretendido resultará em uma produção escrita que será rejeitada nos meios em que ela deveria circular. Isso ocorre mesmo que o conteúdo das informações seja adequado. Quando o aluno tem conteúdo para expor no texto, mas não sabe como transferi-lo para o papel e pergunta *como eu começo?*, significa que não visualiza seu texto final, ou não sabe, antecipadamente à redação, qual é a estrutura ou a organização típica do gênero que vai escrever. Ninguém pode produzir um texto escrito cujas características de organização desconhece, pois não há como dar forma, no papel, ao conteúdo disponível. Fica clara, portanto, a necessidade de o professor levar o aluno a esse nível de conhecimento sobre o gênero antes do início da escrita.

O estudo da organização textual característica de diferentes textos foi um tema bastante abordado pela Lingüística Textual, a partir dos anos 80, sob a denominação de “superestrutura textual”. De acordo com Fávero (1995), a superestrutura textual pode ser caracterizada como “a forma global de um texto, que define sua organização e as relações hierárquicas entre os seus fragmentos”. E ainda: “São elementos de natureza cognitiva, culturalmente dependentes, resultantes de processos de descrição de diferentes tipos de texto.” O que a autora chamou de “tipos de texto” é hoje mais adequadamente denominado “gêneros discursivos”, à luz da proposta de Bakhtin (1992), mas as contribuições da Lingüística Textual permanecem relevantes para compor o conhecimento necessário ao domínio da escrita formal.

Na perspectiva de ensino atual, no entanto, devemos considerar como parte da organização textual não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não-verbais que compõem os gêneros discursivos. Deve-se ter sempre em mente que os aspectos gráficos e não-verbais característicos de cada gênero são social, histórica e culturalmente determinados. Uma reportagem de revista, por exemplo, permite a construção de inúmeros significados pelo leitor a partir de tamanho e tipo das letras – especialmente do título –, divisões do texto, foto, cores, posição na página, posição na revista, tamanho do texto e das fotos, tipo de revista em que está publicada, tipo de leitor que a revista pretende atingir, posicionamento ideológico da revista, entre outros. Um *curriculum vitae* pode ser rejeitado ou causar má impressão sobre o candidato a uma vaga de emprego antes mesmo de ser lido, apenas pela aparência.

Para finalizar as observações sobre os níveis de conhecimento discursivo e de organização dos gêneros, devemos nos lembrar de que o conhecimento e o domínio de um gênero não implica o domínio de todos. Por suas características típicas, cada

gênero tem de ser conhecido e praticado em experiências sociais ou escolares significativas. O acúmulo de conhecimentos, naturalmente, facilita a aquisição de novos, mas não elimina a necessidade de estudo das características de um gênero discursivo desconhecido, sempre que se faça necessário produzi-lo.

## **DESENVOLVIMENTO DOS PARÁGRAFOS E COESÃO TEXTUAL**

Gêneros discursivos constituídos de grandes porções de texto verbal exigem conhecimentos relativos ao desenvolvimento dos parágrafos e aos elementos que estabelecem relações entre frases e parágrafos, ou seja, aos elementos de coesão textual.

A divisão do texto em frases e parágrafos é uma necessidade e uma dificuldade, pois envolve mais do que aspectos de pontuação. É necessário que o redator perceba os limites de cada tópico ou assunto e demarque-os com a pontuação adequada. Como na fala não há esse tipo de demarcação, o aluno pode ter dificuldades nesse aspecto, pois precisa representar a entonação da fala com sinais de pontuação. A tendência é que ele escreva frases muito longas, encadeando vários assuntos numa só frase, seguindo o padrão da oralidade, como demonstra Kato (1988).

Adultos que dominam bem as normas da escrita também tendem a escrever frases muito longas. Ainda que bem pontuadas, não são um bom exemplo de redação porque dificultam a leitura. Outro problema freqüente em adultos e crianças é a redação de parágrafos constituídos de uma só frase, seja longa ou curta. A organização textual em parágrafos – assunto bem detalhado por Garcia (1985) e Soares e Campos (1987) – merece atenção do professor especialmente a partir das dificuldades que o aluno apresenta em cada texto que ele escreve. Contudo, o domínio desse nível de conhecimento, por si

só ou associado aos já comentados, ainda não é suficiente para o domínio da escrita.

Outro aspecto importante para que um conjunto de enunciados constitua um texto é o uso de elementos de coesão (ou coesivos) para o estabelecimento de relações entre frases (enunciados) e parágrafos. O uso desses elementos exige a consideração de partes do texto maiores do que o parágrafo. Embora nem sempre obrigatórios, os elementos de coesão são sempre desejáveis para melhor clareza das relações de sentido expressas nos textos e, conforme mostram muitas pesquisas, os alunos apresentam muitas dificuldades no seu uso. Esse é um aspecto importante da redação a ser considerado pelo professor. O tema é tratado de modo muito claro e didático em Fávero (1995).

## **A COERÊNCIA TEXTUAL**

Outro nível de domínio da escrita, para completar o conhecimento necessário à produção de qualquer gênero discursivo, é referente à coerência textual. Como afirma Fávero (1995, p. 10):

A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos.

Isso significa que a coerência de um texto depende, antes de tudo, da interação de nosso conhecimento prévio (lingüístico, de mundo e textual) com os elementos do texto, na situação de enunciação em que o texto é produzido ou lido. Na produção de textos escritos a partir da concepção de gêneros discursivos, é necessário estender o conceito de coerência para todos os elementos constitutivos do gênero. Assim, analisar um texto para saber se ele é coerente exige que se

considerem todas as suas partes, verbais e não verbais, incluindo seu conteúdo, título, fotos, ilustrações, aspectos gráficos, meio que o veicula, tudo isso em relação a seus propósitos comunicativos como um todo.

A coerência textual independe, de maneira geral, dos erros ou acertos nos níveis microestrutural (gramatical), de desenvolvimento de parágrafos e de coesão textual. É certo que se houver uma grande quantidade de problemas referentes a esses níveis será pouco provável que haja bom conteúdo e coerência no texto. Devemos considerar, no entanto, que um texto pode estar coerente, embora apresente problemas nos outros níveis. Ou, ainda, pode não apresentar quaisquer problemas nos outros níveis, porém não estar coerente. Este último é o caso de um texto gramaticalmente correto, porém sem sentido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos concluir que o desenvolvimento de um projeto pedagógico para produção escrita de gêneros discursivos deve desenvolver bem, antes da etapa da escrita propriamente dita, o conhecimento das características de organização textual e discursivas dos gêneros a serem produzidos pelos alunos. A leitura de vários exemplos do gênero alvo do projeto, comentários e discussões são necessários para que os alunos dominem esses que são dois níveis de conhecimento sem os quais não se pode iniciar bem a produção escrita.

A partir dessa etapa, a obtenção de informações necessárias ao texto e a redação propriamente dita podem ser realizadas com mais propriedade. Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor e outros colegas da sala, permitirão a intervenção do professor nos outros níveis de domínio da escrita – o microestrutural, de organização de parágrafos, de coesão e de coerência textuais. Projetos pedagógicos desenvolvidos com êxito no ensino fundamental e no médio, como relatado em Lopes-Rossi (2002b), mostraram que, nesse contexto de ensino, os

alunos se mostram mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido.

## ABSTRACT

This article comments on the knowledge levels necessary for formal writing mastering and shows that those most traditionally required knowledge levels from students at school, although necessary, are not enough for texts writing mastering with real social function. It demonstrates that the discursive and textual characteristics of the text to be written are pre-requirement for its production and that this knowledge can just be well constructed based on the discursive genre concept, as defined by Bakhtin (1992). From this assumption, the professor is able to better organize didactic sequences and identify writing levels which the students do not deal well with.

KEY-WORDS: written production; knowledge levels; discursive genre

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 135 - 142.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BONINI, A. *O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2. grau para a língua portuguesa. Trabalhos em Lingüística*

*Aplicada*. vol. 31. Campinas: p. 7-20, jan./jun. 1998.

BRITO, P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.) *O Texto na Sala de Aula - Leitura & Produção*. Cascavel : Assoeste, 1985. p. 109-119.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KATO, M. A. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, M. A. (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 193-206.

KOCH, I. G. V. *Interferência da oralidade na aquisição da escrita*. Trabalhos em Lingüística Aplicada 30. p. 31-38. Campinas, jul./dez. 1997.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. da. (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência genérica do aluno de Letras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4., 2002, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, 2002. CD-ROM.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. n. 2, p. 31-41, 1996.

POMPÍLIO, Berenice W. *et al.* Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.

ROJO, R. (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RODRIGUES, R. H. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração dos currículos. *Intercâmbio*. v. VIII, p. 93-100, 1999.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

**Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi** é Professora Assistente Doutora no Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.