

Artigo publicado nos Anais do II COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, Programa de Pós-Graduação em Letras,. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, abril de 2005.

## A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS NO CURSO DE LETRAS

Márcia Cristina Greco OHUSCHI (Universidade Estadual de Maringá)

Renilson José MENEGASSI (Universidade Estadual de Maringá)

### Introdução

Este estudo é um recorte da nossa pesquisa de Dissertação do Mestrado, em que nos propomos a investigar como o curso de Letras da UEM prepara o acadêmico, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, para trabalhar com a produção textual no ensino de língua materna, evidenciando, por conseguinte, a concepção de escrita que o curso oferece na base de sua formação. Portanto, este trabalho teve como objetivo verificar a influência das teorias lingüísticas no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, na construção da concepção de escrita, durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

Assim, discutimos sobre a interação na escrita, com base em Bakhtin e Vygotsky, e sobre as concepções de escrita, evidenciando qual delas se alia à interação. Por fim, apresentamos *O caso da UEM*, em que constam a metodologia utilizada na pesquisa e a análise dos registros colhidos, os quais delineiam a concepção de escrita do curso de Letras, a partir da influência das teorias lingüísticas.

### 1 A interação na escrita

Bakhtin (1992) discute a interação verbal, em que a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos. Assim, para entendermos o que é a interação na escrita, discorreremos sobre alguns aspectos da interação verbal abordados pelo autor: a monologização (ou internalização), a mediação, o diálogo e os mecanismos sociais e interativos.

De acordo com Bakhtin (1992), o processo de internalização ocorre do social para o individual. Dessa forma, é o conjunto social que determina a forma de expressão, por isso, a linguagem não pode ser a expressão do pensamento, mas sim uma “roupagem” deste, pois nem sempre expressamos o que estamos pensando, já que utilizamos a linguagem em função do outro, do social. Vygotsky (1988) vem ao encontro de Bakhtin, ao dizer que a consciência é internalizada através das interações que estão fora: do social para o individual. Portanto, “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

Pensando na prática da escrita a partir de uma abordagem tradicional, temos, como atividade externa, conforme apresenta a maioria dos livros didáticos, a leitura do texto, a discussão, geralmente direcionada, e a produção escrita, procedimento que normalmente acontece numa só aula. Observamos que, nesse caso, há o processo interpessoal para o intrapessoal, contudo, não há um espaço temporal para que o aluno

internalize o conhecimento e atinja uma meta-consciência. Ocorre, assim, uma internalização em nível superficial.

Na abordagem interacionista, também temos, como atividades externas, a leitura e a discussão, no entanto, esta não ocorre de forma dirigida, mas por meio da interação entre os indivíduos. A produção escrita acontece em outro momento, o que propicia um distanciamento, ou seja, um espaço temporal necessário para haver a internalização, que se dá de forma mais sofisticada.

Garcez (1998), subsidiada por Bakhtin e Vygotsky, trata sobre a necessidade da mediação do outro para acontecer a internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem. O deslocamento do social para o individual marca as formas de práticas discursivas que se dão a partir da mediação. Por isso a fundamental importância do mediador, cuja função social é mediar os conhecimentos, propiciando, ao aluno, a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva, conforme postula Bakhtin (1992). Além disso, o mediador também tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutro indivíduo, e promover a intervenção entre os elementos, numa determinada relação.

Na escrita, a mediação ocorre desde as atividades externas, pois se inicia nas atividades de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita. A partir da perspectiva bakhtiniana, Garcez (1998) afirma que, nesse processo, a mediação pode se dar entre o texto e o colega ou o texto e o professor, durante a sua reescrita.

Dessa forma, podemos observar que a situação de mediação se inverte dependendo da circunstância. Tomemos como exemplo um aluno que entrega seu texto para o professor, o qual faz a mediação com apontamentos que levem o produtor a reflexões para melhorar a escrita. Ao recebê-lo, o aluno fará a mediação entre o texto e os apontamentos do professor e produzirá um novo texto. De posse da segunda versão, o professor fará uma nova mediação comparando o desempenho do aluno de uma escrita para outra. Esse processo poderá se repetir quantas vezes forem necessárias, pois, segundo Garcez (1998), subsidiada por Vygotsky, quanto mais a escrita for usada como mediação, mais transformações ocorrerão, por conseguinte, melhor será a escrita.

O outro aspecto discutido é o diálogo que, para Bakhtin (1998), é uma das formas mais importantes da interação verbal. Ele o define “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1992, p. 123), trata-se, portanto, do cruzamento de vozes, da devolução da palavra ao sujeito, da contrapalavra.

No diálogo, a palavra (escrita ou falada) se orienta em função do outro, ao proceder de alguém e se dirigir a alguém, tornando-se o produto da interação entre o locutor e o interlocutor. Logo, escolhemos as palavras, no paradigma lingüístico, de acordo com o nosso interlocutor, pois é a partir dele que se instaura o diálogo.

A partir de Bakhtin, Garcez (1998) distingue três tipos de interlocutor. O real (palpável, cuja imagem é real), o virtual (passível de existência), e o destinatário superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, um grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer). Para exemplificar essa relação, imaginemos, como locutor, um acadêmico que apresentará um trabalho científico num determinado congresso. Ele escreverá seu texto visando ao público-alvo do evento, ou seja, às pessoas que assistirão à apresentação de seu trabalho (interlocutor virtual), porém, entregará seu texto, primeiramente, a seu orientador (interlocutor real), que fará a mediação, dialogando

com o texto e o aluno, por meio de apontamentos que propiciam transformações e conseqüente melhora na escrita do texto. Ao encaminhar seu trabalho para publicação nos Anais do congresso, o locutor estará se reportando a uma ideologia dominante, a um grupo de acadêmicos, como discentes e docentes de graduação e pós-graduação (superdestinatário).

Quanto aos mecanismos sociais e interativos, Bakhtin (1992) diz que a situação social determina: a expressão sócio-histórico-ideológica; o locutor e o interlocutor; o objetivo da enunciação; a escolha da variação lingüística e do gênero; o conhecimento de mundo. A partir desse contexto, temos as condições de produção da escrita, que foram bem diluídas, no Brasil, por Geraldi (1993, p. 137), ao dizer que para se produzir um texto é necessário que:

- a) “se tenha o que dizer”, que se tenha conteúdo, que o aluno se amplie nas palavras alheias e mostre a sua visão sobre determinado assunto;
- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, ou seja, que se tenha um objetivo definido;
- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, um interlocutor;
- d) “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, enquanto agente, produtor que se comprometa com o que diz e não assujeitado, passivo;
- e) “se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, tanto textuais quanto discursivas, as quais dependerão do interlocutor.

É mediante a essas condições que a escrita se estabelece, como afirma Garcez (1998, p. 56), apoiada em Bakhtin: “são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa”, entretanto, podemos observar que todas giram em torno de uma só, “para quem”, o interlocutor.

Portanto, percebemos que, na perspectiva sócio-histórica da escrita, sua prática perpassa toda a noção de interação verbal apresentada por Bakhtin, que dialoga com a visão vygotskyana, já que se constrói a partir do social, em função do outro e com a ajuda de um mediador. Assim, após definirmos a escrita sob a concepção interacionista, revisamos, a seguir, as concepções de escrita para identificar qual delas está aliada ao interacionismo.

## 2 As concepções de escrita

Sob a abordagem teórica de Geraldi (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), temos duas concepções de escrita: como inspiração e como trabalho. A partir dessa teoria, encontramos em Sercundes (1997), sob uma abordagem metodológica, três concepções: escrita como dom, como conseqüência e como trabalho, reportando-se as duas primeiras à perspectiva teórica de escrita como inspiração.

Na primeira concepção, Segundo Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p. 57), a escrita é vista como “fruto de uma emoção”, portanto, reescrever o texto o tornaria frio, quebrando o encanto da inspiração. Para Sercundes (1997), essa escrita é vista como dom, como uma inspiração divina, pois não ocorre nenhuma atividade prévia sobre o assunto, isto é, não há nada que oriente o aluno ou que faça uma relação com o que irá escrever. Ela ocorre após a apresentação de um título ou tema, sobre o qual o aluno pensa e escreve, o que mostra que está aliada à concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Na escrita como conseqüência, conforme a mesma autora, os textos são produzidos a partir de atividades prévias como: a leitura de um texto, comentários sobre

ele, sua interpretação, o estudo do vocabulário, ou ainda um filme, uma palestra, um passeio etc. Essas atividades seguem o esquema tradicional dos livros didáticos e servem apenas como pretexto para a escrita, portanto, elas são a fonte de inspiração para se escrever. Contudo, não há tempo suficiente para a sedimentação do conhecimento, para que as palavras do outro se tornem palavras próprias do aluno. Além disso, de acordo com Sercundes (1997), essa concepção de escrita induz a homogeneização dos saberes, pois o professor é o único detentor do saber, e tem como objetivo somente obter uma nota, ou levar o aluno à premiação ou penalidade, conforme a corrente behaviorista.

A escrita como trabalho, de acordo com Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), envolve momentos distintos: planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da reescrita do texto. Logo, o texto nunca está acabado, pois é submetido a mudanças provocadas por alguma reação do outro, do interlocutor, que pode ser o professor ou o colega. Assim, ele sempre pode ser melhorado e o aluno, consciente disso, efetua mudanças significativas, pois passa a “considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63).

Ao retomar Bakhtin, Geraldi (1996, p. 137) também propõe a escrita como trabalho em um processo de interação com atividades de refacção textual, em que o interlocutor determina o movimento “inter-intra-inter-individual”. Na mesma perspectiva, o autor postula que o conteúdo e a forma ocorrem concomitantemente, que o social determina as formações discursivas e que a palavra se revela na contrapalavra do outro. Dessa forma, temos a noção de sujeito como agente, que constrói seu texto sobre o conhecimento que já possui, pensando no momento presente e no interlocutor. O aluno utiliza operações e meta-operações de escrita, isto é, além de acrescentar, retirar e alterar informações de seu texto, pensa sobre essas operações, ou utiliza atividades epilingüísticas como ações da linguagem.

Assim, Geraldi (1996), postula que a presença do outro se revela na autocorreção: ao defini-la, ao estar presente na memória visual do locutor, ao tornar-se o interlocutor de si próprio e ao definir o uso da convenção lingüística. Ele conclui ao dizer que a refacção textual acontece por meio das meta-operações, as quais indicam “um caminho metodológico possível para a prática de produção de textos na escola, desde que o professor ser torne leitor e co-autor dos textos de seus alunos” (GERALDI, 1996, p.143-144).

Na visão metodológica de Sercundes (1997, p. 83), a produção de escrita como trabalho “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, permitindo “integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”. Dessa forma, podem-se organizar estratégias didáticas para desenvolver atividades com o assunto que os alunos estão estudando e, a partir dessas atividades, solicitar a produção textual, que resultará em outras produções abordando o assunto, porém com um fim específico que lhes faça sentido, para que o texto, de acordo com Koch (2002), passe a ser o lugar da interação, onde os sujeitos se constroem e são construídos.

Logo, o processo se transforma em um círculo fechado, em que as atividades prévias são o suporte e não o pretexto para a escrita e o professor age como mediador. Desse modo, ao retomar Geraldi, que, por sua vez, retoma Bakhtin, Sercundes (1997, p. 96) conclui que “cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem ‘uma terceira margem’”.

Portanto, observamos que há uma confluência entre a visão dos teóricos e da estudiosa, sobre a concepção de escrita como trabalho, e que todos partem da interação verbal de Bakhtin, o que comprova que essa perspectiva está aliada à concepção de linguagem como meio de interação.

### 3 O caso da UEM

Ao observarmos as aulas de uma das turmas da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, para acompanhamento longitudinal de nossa pesquisa de Dissertação do Mestrado, em que analisaremos como o curso de Letras da Uem prepara o acadêmico para trabalhar com a escrita, fizemos um recorte do trabalho com a finalidade de diagnosticarmos a concepção de escrita que o curso de Letras, especificamente durante essa disciplina, está ensinando aos seus acadêmicos. Dessa forma, podemos verificar também a postura que estes terão como professores de língua materna, uma vez que, de acordo com Vygotsky (1988), o exterior, no caso a instituição, faz com que o aluno internalize o conhecimento (a sua concepção de escrita) a partir das condições sócio-histórico-ideológicas.

Para realizarmos esse diagnóstico, fizemos um levantamento da bibliografia sobre produção textual estudada nas aulas de Prática de Ensino, a fim de mostrar a influência das teorias lingüísticas no curso de Letras e, para comprovar essa influência, utilizamos também as anotações contidas no caderno de campo referentes às aulas observadas, que mostram como aconteceram as discussões teóricas.

A bibliografia utilizada pela disciplina para os estudos sobre a escrita foi a seguinte:

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MAR, G. D. do. A produção de textos escolares: reflexo da abordagem adotada pelo professor? In: Anais FCL-UNESP. Assis, 1994.
- PAZINI, M. C. B. Oficinas de texto: teoria e prática. In: PROLEITURA. Abr, 1998.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.
- SMITH, J. *Teachers work and politics of reflection*. American Educacional Research Journal, m. 1992.

Ao iniciar os estudos sobre a escrita, as professoras da turma apresentaram, em datashow, um resumo sobre “O diário reflexivo” abordado no texto *Teachers work and politics of reflection*, de Smith (1992), com o intuito de orientar os alunos à escrita do dossiê, relatório final do estágio. Elas propiciaram uma discussão sobre as etapas contidas no diário (descrever, informar, confrontar e reconstruir), mostraram exemplos metodológicos e levaram os alunos a refletir sobre as concepções de linguagem.

Observamos que o texto propõe a escrita como trabalho, a partir das etapas “confrontar” e “reconstruir”, no entanto, ele ainda não havia sido disponibilizado para

os alunos, os quais se apropriaram da leitura apresentada pelas docentes. Assim, não podemos considerá-lo como um estudo teórico, uma vez que seu objetivo e a abordagem apresentada foram metodológicos.

Na seqüência, elas trabalharam com os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente os aspectos sobre a escrita. Os alunos haviam feito a leitura anteriormente e a discussão foi orientada por meio de perguntas sobre o texto, entregues a cada dupla de estagiários. A maioria dos alunos tinha lido o documento pela primeira vez e alguns apresentaram dificuldades em entendê-lo, não sabiam, por exemplo, o que eram as condições de produção da escrita. Uma das professoras comentou que os PCNs não oferecem receita, porém tratamento didático, e pressupõem que o professor já conhece as teorias. Assim, questionamo-nos: O curso de Letras oferece as teorias lingüísticas necessárias na formação dos futuros professores?

Em primeiro lugar, observamos que o início da discussão teórica sobre a escrita se deu a partir de um documento (parâmetro) e não de um texto teórico. Segundo Marcuschi (2002, p. 7), “podemos ver o reflexo direto das teorias lingüísticas no ensino de língua portuguesa ao analisarmos os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*”, no entanto, sabemos que os PCNs fazem uma releitura de Geraldi, que por sua vez, é releitura de Bakhtin. Dessa forma, não está se ensinando por meio de leituras terceirizadas? Os alunos apresentaram dificuldades frente ao documento, justamente por não conhecerem as teorias, portanto, o estudo poderia ter sido iniciado com as teorias lingüísticas e finalizado com os PCNs, possibilitando ao aluno sedimentar o conhecimento sobre a escrita, construir sua concepção e refletir sobre o que se apresenta neste documento, emitindo sua opinião crítica a respeito dele.

Em seguida, foram trabalhados, em duas horas/aula, os textos: *Da redação à produção de textos*, de Geraldi (1997), a seção *A produção de texto*, do livro *Portos de Passagem* (GERALDI, 1993) e *Oficinas de texto: teoria e prática*, de Pazini (1998). Eles foram apresentados, em tópicos, no datashow, e as professoras procuraram promover uma breve discussão em cada item, entretanto, perceberam que os alunos não os haviam lido, por isso, houve pouca participação. Consideramos esse recurso visual uma excelente ferramenta de apoio didático, porém, da maneira como fora utilizado, não permitiu que os alunos manuseassem os textos, já que havia um “resumo” deles na tela, isto é, a leitura do professor.

E foi a partir dessa leitura que os alunos começaram a ter algumas noções sobre os aspectos teóricos da escrita, no entanto, não sob a fonte teórica bakhtiniana. Temos, mais uma vez, a terceirização da leitura e a fragmentação da construção do conhecimento dos alunos.

No primeiro texto, Geraldi (1997), encontramos um panorama sobre o ensino da língua materna, a noção de sujeito, a sala de aula vista como lugar de interação verbal e o texto como unidade de ensino-aprendizagem. Em Geraldi (1993), temos as condições de produção da escrita, que foram diluídas por ele, no Brasil, ao interpretar os mecanismos sociais e interativos discutidos por Bakhtin (1992), e uma diferença teórico-metodológica entre redação e produção de texto, também embasada em Bakhtin.

No momento da discussão sobre ambos os textos do mesmo autor, sabendo que aquele é uma ampliação deste, o que nos chamou a atenção foi o enunciado de uma das professoras ao afirmar que a redação não leva em conta as condições de produção. Ora, sabemos que não são as condições de produção que diferenciam redação e produção de texto (e sim todo um conjunto de fatores), pois naquela também as encontramos, contudo de forma tradicional e imposta: o aluno diz o que agrada ao professor (único

destinatário), não há variedade de gêneros, pois escrevem (dissertação, narração, descrição) para a escola e a única variedade lingüística aceita é a padrão.

Assim, o conhecimento teórico que os PCNs pressupõem serem de domínio do professor, é construído por releituras da teoria original, a partir das quais é construída também a sua concepção de escrita. Podemos fazer um breve paralelo entre alguns aspectos da teoria bakhtiniana e a correspondente leitura feita por Geraldi.

Para Bakhtin (1992, p. 123), a realidade fundamental da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”, ou seja, um diálogo dá origem a outro; Geraldi (1993, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Bakhtin (1992, p. 112) postula que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”; para Geraldi (1993, p. 162), uma das características da produção de textos é ter como destinação “interlocutores reais ou possíveis”. Em Bakhtin (1992, p. 111), encontramos “a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior”, isto é, conteúdo e forma devem andar juntos, como retoma Geraldi (1993, p. 137) “ há muita escrita e pouco texto”.

O outro texto abordado nesta aula, *Oficinas de texto: teoria e prática*, de Pazini (1998), não é teórico, mas metodológico, e também é subsidiado pelos representantes da perspectiva sócio-histórica. Dele, foram destacados projetos coletivos de escrita que buscam realizar uma atividade final concreta e a oficina foi apresentada como uma das possibilidades de trabalhar a produção textual na escola. A base teórica não fora mencionada durante o momento de discussão do texto. Temos, portanto, outra leitura terceirizada.

Os últimos textos trabalhados também são de estudiosas, *A produção de textos escolares: reflexo da abordagem adotada pelo professor*, de Mar (1994) e *Ensinando a escrever*, de Sercundes (1997). Sua discussão foi iniciada por atividades práticas (relatos de diferentes aulas) para que os alunos identificassem a concepção de linguagem e de escrita de cada uma. Após, as professoras apresentaram, no datashow, os principais aspectos dos textos, relacionando-os com os exemplos práticos. Novamente os alunos não tinham feito as leituras anteriormente, conforme solicitado, o que dificultou a interação na aula.

Em Mar, temos uma reflexão, ancorada em Geraldi, sobre as concepções de linguagem do professor, bem como o modelo de ensino-aprendizagem que adota e como esses conceitos interferem na produção de textos. Em Sercundes, a abordagem metodológica das concepções de escrita, como apresentamos anteriormente. Mais uma vez, deparamo-nos com releituras da releitura teórica.

## Conclusão

De acordo com Benites et al (2004), “A partir do objetivo do ensino de língua, diferentes posturas metodológicas podem ser adotadas, conforme a teoria lingüística assumida”. Dessa forma, ressaltamos a importância da influência das teorias lingüísticas durante a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, pois será a partir delas que os formandos adotarão sua postura como professores de língua materna. Entretanto, observamos que, sobre a escrita, não há influência das teorias lingüísticas, uma vez que

elas são apresentadas de forma terceirizada, o que acarreta a formação de uma postura teórica superficial e, conseqüentemente, uma conduta metodológica falha.

Notamos que as professoras da turma observada procuraram, em cada aula, mostrar aspectos positivos e negativos de cada concepção de língua e de escrita, além de enfatizarem as concepções de língua como meio de interação e escrita como trabalho, seja através de atividades práticas, seja através de sua própria postura teórica. Contudo, o que deixou a desejar foi o embasamento teórico necessário para que os acadêmicos formassem a sua postura de forma consolidada.

Segundo Vygotsky (1988), o externo, por meio das condições sócio-histórico-ideológicas, faz com que o aluno internalize o conhecimento. Neste caso, podemos dizer que houve a construção da concepção de escrita, no entanto, foi internalizada de forma fragmentada, uma vez que os estudos aconteceram dessa maneira. Assim, como esses futuros profissionais poderão atuar na escola formando produtores de textos competentes? É preciso haver uma mudança na formação dos professores, para que o reflexo em sala de aula seja positivo.

Portanto, sugerimos que a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEM passe a trabalhar com as fontes teóricas lingüísticas, para depois chegar às releituras, a fim de propiciar, nos formandos, uma postura teórica sedimentada, a partir da qual poderão adotar métodos eficazes do ensino da língua materna.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENITES, S. A. L.; SILVA, A. G.; MORAIS, M. L. de. Análise lingüística: teoria e prática. In: *Pedagogia Cidadã: Cadernos de informação: Língua Portuguesa / Ceccantini J. L.; Pereira, R. F. e Lancheta Jr, Juvena (Org.)*. São Paulo: Unesp. Pró-Reitoria de Graduação (2004), vol. 2.

FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

GARCEZ, L. H. C. do. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Disponível em <http://marcosbagnu.com.br/conteudo/frum/marcuschi/htm> Acesso em 15 de outubro de 2003.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.