

# DIFICULDADES NO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO EM TEXTOS ESCOLARES ESCRITOS

Maria Auxiliadora Bezerra<sup>1</sup>

## Resumo

*A produção textual requer, entre outros itens, uma seleção lexical adequada ao assunto abordado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. Para o escritor proficiente, essa adequação pode não causar dificuldades, no entanto para o aprendiz ela pode se apresentar como desafiadora, sobretudo devido ao tratamento que, em geral, é dado ao texto nas aulas de português do ensino básico. A desconsideração da natureza psicossociolingüística do texto interfere na aprendizagem do aluno, que termina por escrever textos quase sempre com base nos moldes do oral coloquial (que conhece bem). As dificuldades no uso diversificado de unidades lexicais parecem demonstrar uma não-construção de esquemas cognitivos relacionados a tipos e gêneros textuais e registros lingüísticos, além do não-uso de estratégias de aprendizagem, favorecendo a passagem de vocabulário receptivo para o produtivo.*

**Palavras-chave:** vocabulário; texto escrito; registro lingüístico.

## Abstract

*Textual production requires, among another items, a vocabulary selection which is adequate to the explored subject, to the typology of the text, and to its degree of formality. For the proficient writer, this may not cause any difficulty. However to the learner it might become a great problem, mainly because of the treatment that is usually given to the text on Portuguese classes of basic teaching. Ignoring the psychosociolinguistic nature of the text interferes in the student learning. In this way, the student begins to write based on oral language patterns (which belongs to the students background). The problems in the diversified uses of lexical units seem to reveal a non-construction of cognitive patterns related to textual forms and linguistic uses, associated to the*

*non-use of learning strategies, helping the progress of the receptive vocabulary to the productive vocabulary.*

**Key words:** vocabulary; written text; formal/informal language.

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre texto, envolvendo não só aspectos lingüísticos, mas também cognitivos, pragmáticos, interacionais e outros, abordam o vocabulário de forma indireta: sinalizadores lexicais (Winter, 1989; Hoey, 1983; Motta-Roth, 1997), conhecimento lingüístico necessário ao processamento textual (Kleiman, 1989a e b; Koch, 1997), argumentatividade (Ducrot, 1987; Koch, 1992), coesão lexical (Halliday e Hasan, 1976; Koch, 1989; Antunes, 1996), entre outros.

Sabendo-se que uma unidade lexical, em co-ocorrência com outras no texto, veicula uma informação cultural de uma determinada comunidade e que essas unidades fundamentam a coerência semântica do texto (Tréville e Duquette, 1996), o domínio do léxico, como aspecto local do texto (além de outros componentes mais globais, como o sociocognitivo, o pragmático) se faz necessário para que se amplie a capacidade de prever e/ou criar a coerência do texto oral ou escrito.

No âmbito do ensino, embora seja uma atividade menor (ou inexistente?) em sala de aula, a questão do vocabulário está presente desde, e principalmente, a leitura e a produção de textos diversos até a compreensão de pontos específicos de cada disciplina (conceitos, relações, enumerações...), passando pela conversa informal, ente os interlocutores envolvidos nas aulas (atitudes proposicionais,

<sup>1</sup> Doutora em Lingüística pela Universidade de Toulouse (França). Professora do Departamento de Letras da UFPB/ Campus de Campina Grande.

ironia, intenções se deixam marcar e perceber pelo léxico). Apesar dessa presença constante, o estudo de vocabulário nas aulas de português do ensino fundamental e médio não considera o texto como um todo e menos ainda a relação entre o oral e o escrito em registros variados.

Em relação à produção textual, ela requer uma seleção lexical adequada ao assunto explorado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. Para o escritor proficiente, essa adequação pode não causar dificuldades, tendo em vista sua proficiência lingüística, no entanto, para o aprendiz, ela se apresenta como desafiadora. O tratamento lexical dado ao texto (como foi citado acima) pode contribuir para que os textos escritos por alunos apresentem, características que os aproximam mais do texto informal, coloquial do que do formal (que a escola procura ensinar), provavelmente porque reconhecem que através do texto se dá a interação e que, em situação autêntica de uso da língua, recorrem à coloquialidade (que dominam bem).

Escrevemos este artigo como o objetivo de discutir sobre dificuldades que aprendizes da escrita formal têm no uso de unidades lexicais adequadas aos textos propostos. Trata-se de reflexões feitas com base em resultados de pesquisas realizadas por nós sobre ensino de vocabulário.<sup>2</sup>

Registros formal/informal e a prática de escrita em sala de aula

Considerando, por um lado, a fala e a escrita como fatos especificamente lingüísticos, verificamos que estudá-las é distinguir duas modalidades de uso da língua, com ênfase nas diferenças, numa perspectiva dicotômica (Marcuschi, 1995): código restrito versus elaborado (Bernstein, 1971); discurso não-planejado versus planejado (Ochs, 1979); fragmentado versus integrado, discurso com envolvimento versus distanciado (Chafe, 1982, 1985); contextualizado versus descontextualizado (Tannen, 1982), entre outras diferenças. São estudos predominantemente imanentistas, que consideram a língua em si, como código, identificando-se o que é característico de cada modalidade (aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais) de forma isolada. Como consequência para o ensino, temos a prescrição: a escrita deve ser padrão, formal; enquanto a fala é coloquial, informal. E visto que a aprendizagem da língua escrita se dá no ensino formal, institucional, e a avaliação da fala se faz através de padrões da escrita, esta passa a ser valorizada em detrimento daquela.

Considerando, por outro lado, a fala e a escrita como práticas sociais, ou seja, como usos variados feitos dessas duas modalidades pelos grupos sociais com e sem escrita, verificamos que estudá-las pode ser observar as variações

lingüísticas na fala e na escrita e suas implicações para o ensino formal. Esse estudo procura ver a relação entre variedades padrão e não-padrão e seus usos, contribuindo com o esclarecimento de que a variedade padrão não se confunde com a escrita nem as variedades não-padrão, com a modalidade falada.

Se, em alguns aspectos, esse estudo da variação se aproxima da abordagem lingüística, imanentista – porque aborda características formais da língua – em outros, dela se distancia, relacionando-se com os estudos psico-sócio-culturais, pois leva em conta aspectos extralingüísticos que interferem na aprendizagem de uma língua. A nosso ver, essa perspectiva interdisciplinar de estudo deveria estar na base do ensino de língua materna, favorecendo a compreensão e uso efetivo das variações, incluindo a norma padrão, que, embora eleita com base em critérios político-ideológicos (sem razões lingüísticas propriamente ditas), é importante para o conhecimento dos alunos. Essa norma padrão possibilita a comunicação entre membros de comunidades de fala diferentes e o registro da produção cultural da sociedade.

Assim, seu ensino na escola se torna importante, desde que seja através de situações menos artificiais de uso, em que os alunos percebam que há graus de (in)formalidade tanto na modalidade falada como na escrita e que há situações em que o adequado é o registro informal (oral ou escrito; por exemplo, uma conversa ou um bilhete para um amigo) e em outras, é o registro formal (também oral ou escrito; por exemplo, uma conferência ou um editorial). No entanto o que vemos nas escolas é que o ensino do texto ainda não expandiu seus limites puramente lingüísticos (cuidados com grafia, concordância, pontuação, encadeamento dos parágrafos...) ou tipológicos (narrativas, predominantemente). E o que temos são textos escolares extremamente informais, do tipo conversação face-a-face, que envolve intercâmbio, através de elementos lingüísticos e paralingüísticos no processo comunicativo, e a interação é imediata.

### Exemplo 1

A menina elevada<sup>3</sup> ao sexo

Para a pessoa começar a namorar e preciso de muita responsabilidade, não chegar perto de um rapaz e dizer o eu quero ter relacionamento sexual com você o que você acha, mas só que o menino diz a ela, que é preciso que ela tenha cuidado.

Ela tem que prevenir a gravidez indesejada com os métodos anticoncepcionais.

Tem que pensar muito antes de fazer a coisa errada.

(Aluna de 7ª série)

<sup>2</sup> Os exemplos que ilustram nossas reflexões são de textos produzidos por alunos em aulas cujo objetivo era o ensino de redação, de acordo com a norma padrão. Fazem parte de um conjunto de dados coletados em escolas públicas de Campina Grande (Paraíba), nos últimos cinco anos, sobre ensino de vocabulário, com a participação de alunos de mestrado e de iniciação científica, sob nossa orientação.

<sup>3</sup> Os textos dos alunos estão apresentados da forma como foram escritos.

Este texto, que deveria ter sido escrito em registro formal, para ser lido pelos alunos de uma outra turma, apresenta características da informalidade, tanto nos aspectos sintáticos (introdução do discurso direto sem nenhuma marca escrita, por exemplo: *o eu quero ter relacionamento sexual com você o que você acha*), quanto lexicais (uso de palavras genéricas, por exemplo: *a pessoa, coisa errada*). Essas características das elocuições informais encontram-se na quase totalidade dos textos de que dispomos, o que pode evidenciar que a escola não está explorando as modalidades de língua, nem os registros formal/informal.

Associar a escrita de textos nas aulas a situações de uso efetivo (como já foi dito acima) implica estabelecer alguns critérios, tais como a variação de tipo e gênero, o objetivo para a escrita, o interlocutor, o assunto, o grau de profundidade na exploração desse assunto, além, é claro, dos aspectos lingüísticos. Sendo assim, a seleção lexical deverá necessariamente modificar-se, a fim de atender aos critérios estabelecidos para a produção do texto, de tal forma que os alunos percebam que tanto gíria e palavras do cotidiano como termos técnicos e formais podem ser utilizados nos seus textos, de acordo com as necessidades. O ensino de vocabulário assim realizado proporciona um tratamento mais adequado entre formas lingüísticas, contextualidade e interação, relacionado às semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas formulações textuais-discursivas.

## 2 TEXTO E VOCABULÁRIO

Considerando-se que a escritura de um texto envolve não apenas elementos lingüísticos mas também cognitivos e textuais, que por sua vez refletem determinados discursos que regulam a comunidade onde vive o sujeito, o texto deve ser visto como um objeto psicossociolingüístico (Meurer, 1993). E como tal deve ser abordado na sala de aula de português. Entretanto essa parece não ser a prática, principalmente quando analisamos livros didáticos e vemos que a ênfase, para a leitura, está na localização de informações, na estrutura textual e no estudo de sinonímia/antonímia e, para a escrita, está na reprodução dos tipos narrativo e dissertativo, sem a variedade de gêneros que tem como base esses tipos (Bezerra, 1993).

Em situações autênticas de leitura/escrita, o sujeito tenta estabelecer um sentido para o texto, acionando uma rede de conhecimentos que envolve conhecimento de mundo, das formas pelas quais uns interagem com outros e da gramática e léxico da língua que se fala (são os conhecimentos enciclopédico, sócio-interacional e lingüístico, respectivamente, de acordo com Koch, 1997). Esses conhecimentos envolvem, além de um conjunto estático de informações, estratégias de como operar sobre eles e como utilizá-los na interação verbal (Koch, 1996:35). Essas estratégias são responsáveis pela transferência de aprendizagem ou pela aplicação de uma dada operação em outro contexto e em deter-

minadas condições. Quanto mais se desenvolvem e acionam-se esses conhecimentos, mais eficaz será a atividade de ler e escrever. Daí acreditar-se que, se o professor de português conhece como se processa a leitura e a escrita, tem mais possibilidades de propor atividades que desenvolvam o potencial de leitor/escritor dos alunos.

Nesse contexto, o trabalho com vocabulário – seja para análise, seja para ensino – não deve restringir-se a seus aspectos estritamente lingüísticos, até porque no léxico de uma língua se cruzam não só informações fonético-gramaticais, mas também semânticas, pragmáticas e discursivas, de acordo com os modelos da língua que se fala e das experiências anteriores ou dos esquemas culturais do locutor. Com essas informações, reconhecemos que aprender uma língua não é apenas aprender suas regras, mas ainda memorizar uma grande parte de seu léxico (Perini, 1995:51).

Visto que o homem não vive isolado, mas em grupos, e variados (grupo da família, da escola, do trabalho, da igreja, do clube e outros), ocupando funções diversificadas; que essas instituições sociais têm suas próprias práticas, seus valores, suas normas, exercendo influência sobre os membros desses grupos; e que essas práticas, valores e normas são expressas em parte pela linguagem (Kress, 1989, apud Meurer, 1997), podemos inferir que o vocabulário dos participantes desses grupos vai-se constituindo com marcas características de cada grupo, de tal forma que os textos produzidos refletem ou retomam outros textos anteriores, ou seja, há sempre neles um grau de intertextualidade. Ainda de acordo com Meurer (op.cit.), quando alguém escreve um texto, é esperado que as convenções discursivas, pragmáticas e lingüísticas do grupo sejam respeitadas e essa expectativa exige do escritor que contemple essas convenções. Entretanto não se quer dizer com isso que os discursos e textos não se transformem; ao contrário, eles se modificam em função das próprias mudanças das instituições sociais.

Em se tratando de aprendizes da escrita formal que não convivam com ambientes letrados, seus textos vão refletir modelos, marcas de textos informais, com os quais esses aprendizes têm mais vivência. Desse modo, o vocabulário selecionado vai refletir as práticas sociais, os valores e crenças do grupo a que esses aprendizes pertencem.

### Exemplo 2

#### Prevenção ou gravidez indesejada

Começamos o namoro, no começo é só beijinhos abraços, conversas, discursões, geralmente porque o parceiro errou ou mesmo a parceira.

Depois vem o relacionamento sexual antes do tempo, se não está no tempo porque não pensa mais um pouco, devemos ter pelo menos um pouco de responsabilidade, certo que acontece muito pelo Brasil a fora, mas também devemos nos prevenir e se derrepente surge uma gravidez indesejada? O que você vai fazer? Na maioria das vezes o parceiro não quer assumir, você tem medo que a sua mãe

saiba, mas você não pode fazer nada porque sua barriga logicamente irá crescer, e as vezes nem condições financeiras de criar um filho não tem existem muitos métodos anticoncepcionais cuide de você não se deixe levar por uma ilusão.

(Aluno de 7ª série)

Considerando o modelo de escrita proposto por Meurer (1997:18ss), vemos que, inicialmente, o escritor forma suas representações mentais sobre os aspectos dos fatos/realidade a serem explorados. Essas representações mentais são mediadas por formações ideológicas associadas à história do escritor, a discursos e práticas sociais do grupo de que ele faz parte (*relacionamento sexual antes do tempo, porque não pensa mais um pouco, você tem medo que a sua mãe saiba, não se deixe levar por uma ilusão*), mas são controladas por um processo de monitoração (em parte consciente, em parte não) que orienta o escritor na produção do texto. Essa monitoração se dá de forma variada, em função dos conhecimentos explícitos e procedimentais que tem o escritor.

Em relação ao vocabulário, vemos que a representação mental de uma assunto tabu (como sexo) é controlada pelo monitor que faz uma seleção do que pode estar explicitado no texto: *relacionamento sexual e gravidez indesejada*, palavras-chave do texto, são escritas uma só vez, sendo omitidas em todas as outras posições que deveriam ocorrer (ou através de pró-formas, ou de sinônimos, ou outros recursos, além de ). A sua não-explicitação deixa a informação um tanto cifrada, codificada, demonstrando proibição; além disso pressupõe uma situação conversacional, que preencha as lacunas deixadas na escrita: os argumentos apenas lançados no texto (*existem muitos métodos anticoncepcionais cuide de você não se deixe levar por uma ilusão*), sem explanação que esclareça a tese defendida (*prática sexual com responsabilidade*), encontram-se mais frequentemente no texto informal do que no formal (registro em que o texto deveria ter sido escrito).

A omissão das unidades lexicais no texto pode significar uma estratégia do escritor (como no exemplo 2 acima, que aborda um tema tabu) ou falta de conhecimento de outras unidades, que deveriam estar armazenadas em sua memória profunda, fazendo parte de sua competência lexical, que associada à textual favorece a produção escrita, de forma que a abordagem do assunto torne-se adequada aos propósitos do texto e do escritor. E aqui associamos mais uma vez o modelo de escrita de Meurer (op.cit.) ao léxico: o componente “parâmetros de textualização”, que envolve objetivo do texto, identidade do escritor e da audiência, tipo ou gênero textual, o contrato de cooperação, relações oracionais e organização coesiva, coerência e consciência do que implica o ato de ler (p.20), relaciona-se com a competência lexical, que envolve vários componentes como responsáveis pela produção do texto.

No momento em que há motivação para a escrita de um texto e há falhas na monitoração dos parâmetros de textualização, por exemplo, a competência lexical do escritor também se apresenta com inadequações, pois os elementos de ambos (de parâmetros de textualização e competência lexical) não convergem. É o caso de tentativa de escrita de textos em registro formal permeados de unidades lexicais de outro registro, comum principalmente aos iniciantes.

### Exemplo 3

Muitos adolescentes se decepionam porque não tem experiência e fazem coisas que não convém.

(Aluna de 7ª série)

### Exemplo 4

O namoro cuja o rapaz e a moça eles querem manter um relacionamento sexual cuja o rapaz tem uma grande responsabilidade se eles não se previnem não usam método ante-consepcional pode acontecer uma gravidez indesejada.

(Aluna de 7ª série)

O uso de *coisas*, palavra genérica, imprecisa e frequente em textos informais, torna híbrido o trecho citado (exemplo 3), que também apresenta palavras do uso formal, pouco frequentes, do tipo *decepcionar* e *convir*. Por outro lado, no exemplo 4, o uso do pronome *cujo/a*, típico de registro formal e principalmente escrito, deixa ilegível o texto, pois está empregado em posições indevidas, alterando completamente as relações sintático-semânticas dos sintagmas da frase. A dificuldade dos alunos está justamente em acionar o componente sócio-cultural (valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação) – no exemplo 3 – e o componente lingüístico (conhecimento das diversas relações morfossintáticas e semânticas dos itens lexicais) da competência lexical, possibilitando a seleção adequada ao texto e a seus propósitos – exemplo 4.

Outra dificuldade diz respeito ao uso de gírias em textos não informais: o pouco contato com textos formais, o exercício de redações que não correspondem às práticas sociais de escrita (textos efetivamente utilizados nos grupos e instituições) e a não-preocupação com o estudo de variações e registros lingüísticos contribuem decisivamente para a não aprendizagem da variedade de gêneros que circulam num grupo letrado. Como conseqüência, os escritores imaturos não demonstram habilidade em usar as possibilidades que a língua oferece de acordo com as situações de uso.

### Exemplo 5

Certamente o amor é algo que ninguém consegue entender. É o coração querendo mandar em tudo. E aí tudo fica difícil, de falar, de curtir, nem em sonho!

### Exemplo 6

Quando a garota engravida, e o rapaz não quer, o que acontece, ele cai fora deixando toda a responsabilidade para a garota.

(*Aluna de 7ª série*)

A presença de *curtir* e *cai fora*, gírias comuns em textos coloquiais, além de estruturas sintáticas que caracterizam a coloquialidade (*nem em sonho e o que acontece*, como pergunta retórica) não condizem com o texto formal, que é mais tenso e conforme a gramática padrão.

As dificuldades no uso diversificado e apropriado de unidades lexicais, nos textos escolares, parecem demonstrar uma não-construção de esquemas cognitivos relacionados a tipos de textos e registros lingüísticos, além do não-uso de estratégias de transferência de aprendizagem, favorecendo a passagem do vocabulário receptivo (que, em princípio, é ampliado através dos exercícios de vocabulário, propostos pelos livros didáticos de português) para o produtivo. Embora os itens lexicais não sejam os únicos elementos responsáveis pela construção de conhecimentos enciclopédico, interacional e lingüístico, que são acionados no processamento textual, eles têm papel relevante nesse processamento, pois conhecer uma palavra implica, entre outros pontos, conhecer algo sobre o referente dessa palavra (o que contribui para a compreensão/produção do texto), perceber função do item lexical no texto (não só a de referir-se ao mundo extra-lingüístico, mas também a de marcar atitudes proposicionais do autor do texto) e conhecer seus valores sócio-culturais (o uso das palavras de acordo com registros lingüísticos adequados às situações comunicativas).

### 3 MUDANÇAS EM CURSO

A pouca prática de escrita associada à de leitura, fato não exclusivo de alunos da escola pública (que provêm em sua maioria de classes sociais desprestigiadas), mas também da escola privada (que pertencem a grupos sociais hegemônicos) – pois o texto impresso em papel, nos modelos tradicionais, parece perder seu poder em favor do texto oral e informal – ao mesmo tempo que concorre para o desconhecimento do registro formal, contribui para ir implementando mudanças em tipos e gêneros textuais. Isso confirma o que Meurer (op.cit.) apresenta em sua descrição de um modelo de escrita: embora as práticas sociais e as normas institucionais que permeiam os grupos determinem de certa forma o quê e o como dizer, esses discursos e textos se transformam paulatinamente, motivados pelas alterações por que passam os grupos sociais.

Considerando, por um lado, registros históricos, tais como *Ortografia da Língua Portuguesa* (primeira edição de 1576, conforme Leão, 1983) e, por outro, os estudos sociolingüísticos (principalmente, os variacionistas), vemos que as formas novas sempre entram em concorrência com as velhas, em todos os estágios do desenvolvimento da língua, e que as mudanças, freqüentemente, originam-se dos usos coloquiais não consagrados pela norma padrão, de modo que a correção de uma época, muitas vezes, corresponde apenas à consagração de incorreções da época precedente.

As formas lingüísticas de prestígio têm relação direta com as classes sociais que dominam a sociedade, visto que, por seu poder, elas impõem sua variedade lingüística. Assim, as mudanças que ocorrem na língua podem ter explicações sociais (não só estritamente lingüísticas), embora não possamos assegurar que classes desprestigiadas não contribuam, com suas variações lingüísticas, para uma mudança. Nesse sentido, podemos apontar o papel da escola atual, cujos professores não provêm mais, em grande parte, de classes de prestígio<sup>4</sup> (como já o foi outrora). Se a escola é vista como refreadora das inovações, “guardiã” dos usos corretos da língua, no momento em que tem seu corpo docente composto por pessoas de classes diferentes, essa instituição já não vai poder garantir a manutenção de uma norma de prestígio, pois seus componentes não a usam.

Além dessa limitação dessa escola, a televisão também está contribuindo para a difusão de variações lingüísticas – quer sociais, quer regionais – e variações textuais, com o objetivo de aproximar-se dos telespectadores em geral (observam-se, por exemplo, os programas de auditório e as novelas). Os textos orais ou escritos veiculados pela televisão estão mais próximos da informalidade do que do registro culto, o que certamente vai influenciar nas mudanças da língua.

Assim, diante de tantos textos produzidos por alunos do ensino fundamental, que se aproximam mais do oral informal do que do escrito formal e que não compromete sua legibilidade, perguntamo-nos se esse não será o modelo que se imporá, para atender as exigências de outra época. Como a escrita é mais conservadora que a fala, resiste por mais tempo em aceitar transformações advindas da modalidade falada e coloquial, mas por outro lado, como essa escrita é secundária em relação à fala, acaba por adaptar-se às pressões exercidas pela oralidade.

### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades dos alunos em selecionar os itens lexicais adequados ao registro lingüístico formal demons-

<sup>4</sup> As pesquisas sócio-econômicas realizadas pelas universidades brasileiras, por ocasião do concurso vestibular ou da primeira matrícula institucional dos estudantes, demonstram que a procura por cursos de licenciatura é menor que outros cursos de graduação e que os alunos são, em grande parte, oriundos de classe média baixa. Acrescente-se a isso, o número de estudantes, de classe baixa, das faculdades particulares, que em geral oferecem cursos noturnos de licenciatura na área de ciências humanas.

tram pouca familiaridade com textos escritos formais, o que favorece o uso da coloquialidade na sua produção textual. Embora outros fatores interfiram nessa produção, o vocabulário merece destaque, visto que além de referir-se a eventos, conceitos e idéias, denotam pontos de vista e atitudes de quem escreve, de tal forma que não percebê-los pode comprometer a compreensão global do texto.

Por outro lado, essa forma descontraída de escrever pode ser prenúncio de mudanças na língua portuguesa, ocasionadas não só por alunos principiantes, mas também por usuários proficientes da língua (vejam-se, por exemplo, os estudos sobre língua falada, desenvolvidos no âmbito do Projeto NURC). Nessa perspectiva de mudança, a escola deve considerar ainda mais as variações lingüísticas e as práticas sociais de leitura e escrita, de modo que possa, efetivamente, contribuir para a formação lingüística dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I.C. (1996) *Aspectos da coesão do texto*. Recife:UFPE.
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BEZERRA, M.A. (1993) Reflexões sobre o livro didático de português. *Revista Ariús*, v.4, p.65-70.
- CHAFE, W. (1982) Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, D. (ed) *Spoken and written language*. Norwood, N. Jersey: Ablex.
- \_\_\_\_\_. (1985) Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. et al. (ed.) *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUCROT, O. (1987) *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1976) *Cohesion in english*. London: Longman.
- HOEY, M. (1983) *On the surface of discourse*. London: George Allen & Unwin.
- KLEIMAN, A. (1989 a) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1989 b) *Texto e leitor*. Campinas: Pontes.
- KOCH, I. (1989) *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (1992) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (1997) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- KRESS, G. (1989) *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- MARCUSCHI, L. A. (1995) *Oralidade e escrita*. Conferência de abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua. Natal.
- MEURER, J.L. (1993) Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.21, p.37-48.
- \_\_\_\_\_. (1997) Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J.L. e MOTTA-ROTH, D.(orgs) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, p.13-28.
- MOTTA-ROTH, D. (1997) Enumeração e antecipação. In: MEURER, J.L. e MOTTA-ROTH, D.(orgs) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, p.97-121.
- OCHS, E. (1979) Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN (ed) *Syntax and semantics*. N.York: Academic Press, v.12.
- PERINI, M. (1995) *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- TANNEN, D. (1982) *Spoken and written language*. Norwood, N.Jersey: Ablex.
- TREVILLE, M.-C. e DUQUETTE, L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- WINTER, E. (1989) *On unspecific/specific as fundamental organiser of written texts*. Birmingham.