

# PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, GÊNEROS DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Maraisa Lopes

(PG-IEL-UNICAMP/ UFPI- Campus Profa. Cinobelina Elvas)

## 1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem se colocado, atualmente, como algo desafiador para os professores no que diz respeito à relevância e ao significado de propostas de atividades para a construção do conhecimento em Língua Materna, tendo em vista as dificuldades apresentadas, pelos alunos, para interpretar e produzir textos.

Ser proficiente na própria língua demanda saber utilizar-se dos recursos linguístico-discursivos que a língua coloca à disposição de seus falantes. Ao apropriar-se de tais recursos, as condições de interpretação e produção de textos, dos usuários, são ampliadas, dando-lhes possibilidades de transitar pelos diversos *gêneros discursivos* ao seu redor.

Historicamente, a palavra *gêneros* fora utilizada pela Retórica e pela Teoria Literária com sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos - o lírico, o épico, o dramático - e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc.

Mikhail Bakhtin (1992), pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos de linguagem e da literatura, foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se, também, aos textos que empregamos nas situações de comunicação.

De acordo com o autor, os textos que produzimos, quer sejam eles orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Estas características configuram diferentes *gêneros discursivos*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (doravante PCNs) apontam para a exigência de níveis de leitura e escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás. Para tanto, é necessário viabilizar o acesso do aluno ao universo de *gêneros*

*discursivos* que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los e interpretá-los, tornando-o capaz de ler autonomamente *gêneros*, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias para abordá-los.

Diante disso, esse trabalho tem por objetivo discutir a possibilidade de práticas didático-pedagógicas que se configurem por meio da utilização da noção de *gêneros do discurso* e sua função nos diversos âmbitos da sociedade.

Vale ainda lembrar que norteamos-nos pela teoria de Dolz e Schneuwly para a proposição de uma abordagem que se pautar pelo uso de sequências didáticas que contribuam, efetivamente, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que tal perspectiva sugere o desenvolvimento progressivo de atividades variadas que colaborem para a identificação daquilo que já é sabido, pelos alunos, e, daquilo que ainda precisa ser internalizado por eles.

## **2 Produção Textual de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.**

Segundo Rojo (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos editados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998), propõem um conjunto de diretrizes curriculares – parâmetros – a serem trabalhados pelos professores das diferentes áreas, buscando a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Na área de Língua Portuguesa, especificamente, os PCNs estão alicerçados em concepções diferentes das que povoam a sala de aula de grande parte do país, pois estão fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação social, pretendendo levar para o ambiente escolar a dimensão discursiva da linguagem, ou seja, a linguagem produzida nas mais variadas situações de interação.

Assim, a língua se constitui nas diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais por meio dos *gêneros do discurso*. A partir dessa perspectiva, o texto é tomado, nos PCNs, como unidade básica do ensino e os *gêneros* como seu objeto.

Os PCNs remontam, desse modo, à noção de *gênero* bakhtiniana, segundo a qual, as mais “variadas esferas de atividade humana” permitem a existência de “tipos relativamente estáveis de enunciados”. (cf. BAKHTIN, 1992).

Nesse sentido, os conhecimentos sobre os *gêneros* estão relacionados às representações sobre o contexto social em que se processa a linguagem, assim, conhecer

um *gênero* é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto. No transcorrer da vida, os diferentes *gêneros* vão se introduzindo nas experiências de cada indivíduo, de modo que uma pessoa que não tenha qualquer noção de teorias linguísticas, mas seja capaz de identificar – e reproduzir – características de certos *gêneros* que fazem parte de sua vida cotidiana.

Considerando o fato de que sob este viés, os *gêneros* possuem infinita riqueza e variedade, - tal como as esferas de atividade humana – sua seleção para o ensino não é uma tarefa simples, porém de grande importância, como lemos no seguinte trecho dos PCNs:

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1998, p.21).

Ainda nessa esteira, tal qual Rojo (2000), o ensino de língua materna por meio dos *gêneros do discurso* pode trazer ao espaço da sala de aula discursos que circulam em esferas sociais diferentes da escolar. O professor, no trabalho com os *gêneros* como ferramenta de ensino, tem a possibilidade de criar, nas aulas de linguagem, espaços em que os discursos circulem e as opiniões possam ser debatidas; espaços em que seja dada voz aos alunos, possibilitando-lhes a leitura dos mais diferentes textos e, também, daquilo que não está escrito explicitamente, mas que se coloca no entremeio dos discursos, em meio à multiplicidade de sentidos que constituem os fatos e as atitudes que fazem parte da vida cotidiana, e, o desenvolvimento, por conseguinte, de sua competência discursiva, que para Maingueneau (1998), trata-se da capacidade de um enunciador, por meio de sua formação discursiva, produzir enunciados de acordo com um determinado *gênero*.

Consoante a autora, um trabalho como esse caminha para a transversalidade, tema que já tem sido discutido e também está presente nos PCNs como um dos caminhos para a constituição do cidadão. Os temas transversais podem perpassar significativamente a aprendizagem da língua, se forem criadas situações em que os trabalhos dos alunos possam integrar-se em atividades de interesse da comunidade.

Podem, ainda, ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua com o objetivo de conhecê-la e analisá-la, principalmente, naquilo que se refere ao seu uso.

Vale lembrar que, para os PCNs, a prática de produção de textos deve sempre considerar as condições de produção, os procedimentos diferenciados para a elaboração do texto, a utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, utilização de recursos gráficos e de segmentação e dos padrões de escrita em função das condições de produção.

De acordo com essa concepção de produção de textos, a elaboração de uma seqüência didática<sup>1</sup> tem como objetivo propor atividades que facilitem a aprendizagem de forma progressiva, mediante uma proposta de trabalho formulado em etapas que dêem conta de abordar as especificidades do conteúdo a ser tratado.

Remontando aos PCNs, observamos a sugestão de quando da proposição de uma sequencia, as finalidades das atividades devem sempre ser apresentadas de modo claro, a fim de criar condições para uma maior interação entre professores e alunos, corroborando para a superação de dificuldades que possam surgir durante as atividades.

Torna-se necessário acrescentar que, segundo os Parâmetros, a seqüência didática deve conter atividades que tratem dos aspectos discursivos, lingüísticos e não-verbais presentes no *gênero* selecionado, salientando, ainda, a importância e relevância desse *gênero* nas situações reais, ou seja, a sua circulação na sociedade.

Além disso, deve-se privilegiar o trabalho em duplas ou em pequenos grupos, para que juntos, os alunos possam colaborar para a construção mútua do conhecimento, elaborando instrumentos de registro e síntese, para que, posteriormente, as transformações produzidas na aprendizagem sejam avaliadas.

### **3 A Noção de Gêneros do Discurso**

A concepção de *gêneros do discurso*, postulada por Bakhtin (1992) contrapõe-se aos conceitos de organização textual em que o discurso escrito ou falado é considerado apenas de forma abstrata, ou seja, não é caracterizado por sua função social. Segundo Rossi (2002), essa nova abordagem do texto para o desenvolvimento da competência comunicativa que diz respeito à identificação e produção de *gêneros* tem norteador

---

<sup>1</sup> Utilizaremos, neste trabalho, o termo seqüência didática na concepção de Dolz e Schenewly.

estudos e possibilitado a preparação de seqüências didáticas como um meio de viabilizar o que está proposto pelo sociointeracionismo, pela teoria enunciativa e pela linguística de base discursiva.

Seguindo a mesma linha teórica de Bakhtin, Maingueneau afirma que “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso” (2000, p.59). Tal categoria expressa a necessidade do dia-a-dia. Dessa forma, pode-se entender que aquilo que determina uma categoria, ou melhor, um *gênero de discurso*, é sua finalidade social e, que, tal determinação trata-se de uma tentativa de identificar traços geralmente estáveis na composição dos *gêneros*.

Outro aspecto que diz respeito ao *gênero* e está relacionado ao estatuto dos parceiros é a questão ideológica, pois, segundo Maingueneau (2000), esse aspecto é indissociável do *gênero*, uma vez que um discurso católico, político etc. expressa um determinado posicionamento ideológico que está presente em uma época e em um lugar específicos.

Segundo essa perspectiva, apontada primeiramente por Bakhtin (1992), observar a organização textual não se trata apenas de evidenciar características linguístico-textuais conhecidas pela materialidade do texto, como estilo, léxico adequado ao *gênero*, seleção de informações mais relevantes, dentre outras, mas também considerar aspectos não-linguísticos, como a diagramação, ilustrações e outros elementos que compoñham os propósitos enunciativos de determinado *gênero*.

Ainda com os postulados de Bakhtin (1992), vale dizer que os *gêneros* são caracterizados por três elementos: o conteúdo temático – aquilo que pode ser dito por meio de um *gênero*, a construção composicional – estrutura particular de determinados *gêneros* e o estilo – configurações específicas das unidades de linguagem derivadas da posição enunciativa do locutor.

No que diz respeito à finalidade do *gênero do discurso* é importante que ela seja bem estabelecida para que o interlocutor venha a ter um “comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado” (MAINGUENEAU, 2000, p.66). Com relação ao estatuto dos parceiros legítimos, deve-se ter bem definidos os papéis tanto de enunciador quanto de co-enunciador, o que implica que cada um desses sujeitos possui direitos e deveres com relação aos saberes, isto é, “o leitor de uma revista científica de cardiologia deve possuir um saber médico diferente do que detém o espectador de um programa de televisão sobre doenças cardiovasculares” (MAINGUENEAU, 2000, p.66).

Sendo assim, é importante ressaltar que cabe ao professor direcionar as atividades de leitura e produção de textos de maneira que os alunos percebam a utilização de *gêneros discursivos* em situações de comunicação, atendendo às necessidades de seus usuários. O domínio de habilidades que lhes permitam produzir esses textos precisa ser desenvolvido progressivamente a partir da seleção de *gêneros* veiculados ao contexto em que os alunos se inserem. Certamente, não se trata aqui, de minimizar o contato com a diversidade de *gêneros* existentes, mas permitir que os alunos percebam as especificidades dos textos que já lhes são familiares para que sejam instigados a observar outros *gêneros* de maneira crítica.

#### **4 Organizações Didáticas Especiais: Seqüências Didáticas.**

Pesquisas sobre o ensino de língua a partir dos *gêneros* têm sido desenvolvidas, por Schneuwly e Dolz (2004), na Universidade de Genebra. E, segundo os autores, os *gêneros discursivos* constituem-se enquanto uma ferramenta, isto é, enquanto um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Ainda com os estudiosos, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos, por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos *gêneros discursivos* que socialmente circulam, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que, como cidadãos, podem exercer pelo uso da linguagem.

Schneuwly e Dolz (2004) explicam que as nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que *gênero* pode ser utilizado para que a comunicação seja efetiva.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, isso equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de *gêneros discursivos*, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas linguísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social.

O ensino de produção de texto pela perspectiva dos *gêneros* compreende que o resultado é mais satisfatório quando se coloca o aluno, desde cedo, em contato com uma

verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes *gêneros discursivos*. Os *gêneros* devem ser periodicamente retomados e seu estudo aprofundado e ampliado, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse.

Diante desta perspectiva, referente ao ensino pautado nos *gêneros discursivos*, é necessário trazer à tona a teoria de Vygotsky (1993), a qual tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

As concepções de Vygotsky (1993) sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

A visão de Vygotsky (1993) sobre o funcionamento do cérebro humano aponta para o fato de que este é a base biológica e que suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua ideia de que as funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem e a memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Segundo o estudioso, a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Tendo como pressuposto a teoria de Vygotsky, pode-se dizer que a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permitem construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Vygotsky (1993) usa o termo função mental para referir-se aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. O pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção. Para o autor, a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento. Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que o indivíduo já é capaz de fazer por si próprio, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que o aluno faz sozinho e o que ele é capaz de fazer com a intervenção de um par mais experiente) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

De acordo com o autor, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais. Assim, a escola é o lugar no qual a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais o aluno aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal. Vemos ainda como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky (1993), a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos. O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto a outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferenciam-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.



Ainda com Vygotsky (1993), a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas. Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendiz no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendiz pudesse, assim, gerar o desenvolvimento. Consoante o autor, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendiz.

Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), baseados nas teorias de Vygotsky, esmiuçadas acima, entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a necessidade de trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, *gêneros* de diferentes grupos. Por exemplo, em determinada série os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos *gêneros* do grupo narrar; em seguida passam a outra sequência, trabalhando com o *gênero* do grupo expor; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um *gênero* do grupo descrever ações, e, assim por diante. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, porém pela exploração de *gêneros* diferentes dos mesmos grupos, considerando o grau de dificuldade do *gênero*, a faixa etária dos alunos e as habilidades cujo desenvolvimento se tem em vista.

Vemos aí, a importância de um trabalho construtivo, organizado em sequências que, para Pasquier e Dolz (apud CORDEIRO, AZEVEDO & MATTOS, 2000), referem-se a oficinas de ensino-aprendizagem que seguem uma determinada ordem para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos.

Segundo Cordeiro, Azevedo & Mattos (2000), para que uma sequência didática possa atingir êxito é necessário que as atividades e exercícios propostos sejam variados e contribuam afim de que os alunos distingam aquilo que eles já sabem daquilo que ainda precisa ser internalizado. Assim, o ensino organizado por meio de sequências didáticas deve permitir o acesso progressivo e sistemático dos alunos aos instrumentos lingüísticos necessários à produção de textos nos diferentes *gêneros*.

É importante ainda citar que, segundo Serafini (1998), há princípios a serem seguidos para que a etapa de composição de um texto possa ser realizada de forma bem sucedida.

Para essa autora, um texto é o resultado de operações elementares. Dessa forma, para que um texto possa surgir, a partir de um processo de produção bem organizado, é preciso que o aluno passe pela etapa de pré-desenvolvimento em que há incentivos à criação e seleção dos fatos e idéias antes que seja feito o rascunho do texto. Outra etapa

necessária é a do desenvolvimento, em que as idéias devem ser transformadas em um texto que atenda às convenções da língua e do *gênero* escolhido. É relevante também a etapa de seleção de observações e comentários feitos por outros leitores, quer sejam eles os professores ou seus colegas. Já a etapa da revisão é necessária para que reelaborações parciais ou totais possam ser feitas, sempre levando em consideração os comentários feitos pelos outros leitores. Somente depois dessas etapas é que se chega à redação final.

Ainda com Serafini, outra noção bastante importante é a necessidade do contato com diferentes tipos de textos, pois só assim os aprendizes terão sucesso na compreensão da variedade de formas possíveis para a escrita. Vale, ainda, mencionar o fato de que os alunos devem eleger o seu interlocutor para que possa utilizar-se da variante linguística mais adequada no texto a ser produzido.

Faz-se necessário, também, ressaltar que no processo de produção textual, as correções podem algumas vezes dar lugar a elogios, uma vez que “só é possível corrigir um texto quando o aluno tiver atingido uma certa familiaridade com a escrita, corrigi-lo antes disso significa bloqueá-lo” (SERAFINI, 1998, p.155).

## **5 Breves apontamentos...**

Com base nestas formulações, acreditamos que tal proposta de trabalho constitui-se enquanto um elemento significativo e facilitador para a apropriação e constituição do indivíduo como sujeito da linguagem e de sua realidade social.

Cientes de que os alunos têm dificuldades para escrever textos, ao menos aparentemente, descontextualizados, já que não sabem para quem e por qual razão estão escrevendo, nossa entrada por este espaço teórico, possibilita-nos buscar uma alternativa mais eficaz e significativa para a produção textual, visto que esse processo pedagógico lhes dá não apenas a oportunidade de conhecer e produzir gêneros correntes na sociedade, como também lhes permite desenvolver a competência linguística e discursiva.

## **6 Referências**

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

BAKHTIN, Mikhail. **Bakhtin: conceitos-chave** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO I. C. M. ; MATTOS, V. L. P. **Escrevendo narrativas de aventuras de viagens na 3ª série (Ensino Fundamental)**. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1550.doc>> Acesso em 22 ago. 2004

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 18. Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LOPES-ROSSI, M. A. G.(Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M.T.**Como escrever textos**. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.

TEIXEIRA, Patrícia. **Ateliê da palavra: leitura e produção de texto 7** . São Paulo: Moderna, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.