

## A ESTRUTURA DO PARÁGRAFO — ABORDAGEM TRANSFRASAL —

Aplicada à Redação Escolar

Avani Terezinha de Oliveira  
Tochetto

### 1. A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA DOS ALUNOS DE 2º GRAU

A aplicação de princípios da Lingüística Teórica no desenvolvimento do ensino da língua materna constitui imperativo premente, além de ser um procedimento adequado à realidade atual.

O exercício sistematizado de determinada estrutura conduz ao aprendizado efetivo, pois revela-se complemento indispensável ao desempenho do aluno, especialmente no 2º grau. O treinamento das habilidades permite fixar, através de prática continuada, aspectos tanto de forma como de conteúdo, articulando o contexto estrutural completo.

Aprender a redigir pressupõe duplo desempenho, ou seja, o aluno na situação de escritor é, ao mesmo tempo, emissor e receptor da sua mensagem (= a redação), não havendo possibilidade de retro-alimentação a exemplo do que ocorre na língua oral (Staub, 1974: 38), o contexto do escritor implica posicionamento crítico, capacidade de reflexão, de seleção e poder de síntese.

Trata-se, portanto, de tarefa bastante complexa e que propicia vários ângulos de abordagem. Neste estudo, destacou-se a estrutura do parágrafo, restrita ao aspecto interno, abrangendo a idéia-base e as idéias secundárias que com ela se relacionam.

A percepção do parágrafo como unidade lingüística — isolada ou integrada, como parte de um todo maior — favorece

dois tipos básicos de análise: suas relações internas e a expansão destas no todo (redação), além de permitir o aproveitamento dos aspectos teóricos no aprimoramento lingüístico do aluno, fatores que, sem dúvida, merecem capital importância.

Entretanto, nos estudos de língua portuguesa, parece haver carência de orientação adequadas para o desenvolvimento da expressão escrita e, em especial, de exercícios que assegurem melhor desempenho.

Em vista disso, não basta admoestar que os problemas existem; é necessário melhor adequação dos métodos lingüísticos existentes a fim de reduzir as deficiências de expressão que se registram. O exercício do parágrafo representa uma possibilidade, seu objetivo é o aproveitamento das potencialidades lingüísticas do aluno, em treinamento efetivo e sistemático.

Assim, a aquisição de conhecimentos básicos para uma expressão razoável constitui tarefa de grande complexidade, pois existem níveis distintos na aprendizagem e no desempenho da competência lingüística (Laufer, 1972)<sup>1</sup>, o que diversifica a forma de expressão, tornando o nível de desempenho lingüístico bastante aquém do esperado e necessário.

É mister que se demonstre para o aluno que língua oral e língua escrita são dois códigos com registros e normas distintas. Head (1973: 66) considera que a expressão em forma escrita implica, sem dúvida, conhecimento prévio, em forma falada, dos elementos que constituem a mensagem, por isso a expressão oral deve ser cultivada como fundamento para a escrita.

Deve-se salientar que a língua oral, conforme Genouvier e Peytard (1974: 29), situa emissor e receptor em contextos idênticos, permitindo o uso de recursos — como gestos, tom de voz, expressão facial, etc. — que ajudam na compreensão da mensagem. A língua escrita, por seu turno, não conta com esses recursos, devendo descrever o contexto, pois não existe o receptor presente na mesma situação. A forma escrita, portanto, fica limitada à evocação descritiva.

Segundo Câmara Jr. (1977: 58), a habilidade de expressão escrita dos alunos e das pessoas em geral pressupõe planejamento e convicção do que se deseja expressar:

<sup>1</sup> A tradução de títulos e passagens de obras estrangeiras que constam neste trabalho é de responsabilidade da autora.

A arte de falar, necessária à composição oral, é mais fácil na medida em que se beneficia da prática da fala. O que há de comum, antes de tudo, entre a exposição oral e a escrita é a necessidade da boa composição, isto é, uma distribuição metódica e compreensiva das idéias. Impõe-se igualmente a visualização de um objetivo definido. Ninguém é capaz de escrever bem se não sabe o que vai escrever.

Contudo, a necessidade de planejamento é muito mais premente na língua escrita do que na língua oral, dado que a competência em escrever não é conseqüência natural e lógica da competência em falar. Halliday et alii (1974: 263), em estudos sobre o ensino da língua materna, advertem que:

... a escrita é normalmente auto-suficiente no que se refere à situação, no sentido de representar (juntamente com seu "equivalente", a leitura) a totalidade da atividade que executa (...). Tem portanto de oferecer explicitamente toda a informação contextual. (...) A fala, ao contrário, pode realizar tudo, desde quase a totalidade até apenas um diminuto fragmento da atividade global na situação em que opera.

Sendo a língua escrita um sistema que abarca normas, ideais e que, além da função expressiva, possui uma finalidade instrumental apoiada no saber prévio de cada um, seu estudo exige atenção especial para com o processo de ensino e material utilizado: livros didáticos, antologias, gramáticas, etc. (Miller, 1969).

É postulada a idéia de se desenvolver o ensino da expressão escrita pela gramática o que, sem dúvida, constitui grande equívoco, haja vista o grande hiato que persiste entre as duas. Nas aulas de gramática, o aluno deve assimilar a nomenclatura gramatical e, com ela, o máximo que consegue é aplicar, de forma mais ou menos correta, essa terminologia a sentenças já elaboradas. Nas aulas de expressão escrita, o aluno tem de organizar suas próprias sentenças (Ilari, 1978) e, para isso, certamente, a metalinguagem assimilada não será suficiente.

Numa pesquisa realizada em Bauru, Estado de São Paulo, sobre "Habilidade de expressão escrita de escolaridade", Lima (apud Ilari, 1978: 85) procurou verificar se a escola vem cumprindo seu papel quanto ao desenvolvimento da expressão escrita. Analisando reduções de alunos de três diferentes níveis de escolaridade, uma das conclusões a que chegou foi a seguinte:

O estudo das redações livres dos grupos estudados, revelando falta de requisitos para bem redigir, nos leva à suposição de

que o tratamento executado pela escola está sendo inexistente ou inadequado para os objetivos relacionados com a habilidade de expressão escrita.<sup>2</sup>

Enquanto o ensino da expressão escrita estiver centrado na assimilação de normas gramaticais, como um meio para seu desempenho, não se pode esperar grande progresso. Assim como a escrita não se restringe apenas à extensão da habilidade oral, também não se reduz ao conhecimento das regras fornecidas pelas gramáticas. Embora o conhecimento destas atue como complemento, como auxiliar, não é o essencial, pois só se escreve bem sobre um assunto quando se tem domínio dele, quando se tiver meditado e refletido suficientemente, ou seja, "pensar primeiro e escrever depois" (Vivaldi, 1967).

É, pois, necessária a aquisição de uma consciência sobre a realidade da língua e dos elementos que lhe são inerentes. Conforme Câmara Jr. (1977: 6): "Nenhum professor e nenhuma gramática conseguirão fazer escrever esteticamente bem uma pessoa que ainda não sabe pensar em termos de língua escrita".

Garcia (1976: 275) observa que o maior problema do aluno, no momento de se expressar por escrito, está em não ter o que dizer. Segundo ele:

... aprender a escrever é, em grande parte, senão antes de tudo aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e a conectá-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não provisionou.

Parece claro que a habilidade de expressão escrita exige mais do que saber comunicar-se oralmente e conhecer as regras de gramática. Supõe inferências, além de organização intuitiva dos elementos psicológicos inerentes ao assunto tratado, envolvendo, nesse sentido, processos de pensamento que servem de base para a associação das idéias e das relações que deverá estabelecer (Theveau & Lecomte, s. d.).

O ensino da língua escrita não constitui tarefa simples. Para fixar bons hábitos de trabalho, a prática ensina que o aluno deve ser exercitado, pois é através do exercício continuado que o pensamento, a capacidade e a habilidade dele podem desenvolver-se, amadurecer e produzir, atingindo assim melhor nível de expressão no que concerne à língua escrita (Gronlund, 1974).

2 Dissertação de mestrado citada por Rodolfo Ilari em seu artigo "Uma nota sobre redação escolar", publicado pelo GEL — Estudos linguísticos — 2. São Paulo, 1978, mimeo.

## 2. O PARÁGRAFO NA REDAÇÃO

A obtenção de dados mais concretos sobre a real situação do aluno, no que se refere à sua habilidade em escrever, implica dificuldades que decorrem, principalmente, do fato de as pesquisas de caráter lingüístico não se deterem no exame do problema. Costuma-se criticar o baixo nível de desempenho dos alunos, mas as proposições para sua melhora são poucas e dispersivas.

Parece claro que a precariedade de esclarecimentos e retrizes adequados que visem a melhores perspectivas de ensino é o grande óbice nas orientações que o professor de expressão escrita deve fornecer e, por consequência, no desempenho que o aluno deve apresentar (Vygotsky, 1973).

A redação não se reduz a uma habilidade prática, mas é forma de expressão que pressupõe exposição adequada de idéias, com o estabelecimento de nexos e hierarquias, o que exige aptidão por parte do educando para ordenar a própria experiência. Queiroz (1979: 15) afirma que o maior problema do aluno, diante de um tema proposto ou de livre escolha, diz respeito aos dados de que dispõe e na destreza em articular o tema sobre o qual deverá escrever, com os conhecimentos que possui:

O aluno tem que encarar o assunto apresentado, sob vários ângulos. Deve escolher o aspecto que mais lhe agrada, que mais afina com as suas idéias, as suas leituras, suas convicções. É fundamental para quem vai redigir que tenha algo a dizer. Isto se adquire com o que lhe sobra na mente, das leituras de jornais, revistas, livros, de que ouviu no rádio, na televisão ou em qualquer outro meio de comunicação moderno.

Dentre as modalidades de aplicação da língua escrita, é na redação que o aluno deve demonstrar sua capacidade de reflexão sobre os fatos, relacionando-os com o próprio contexto de vida. Deve também elaborar frases com linguagem, pensamento e organização pessoais, o que, sem dúvida, envolve o domínio dos mais simples aos mais complexos processos mentais. Meserani (1974: 4-1) distingue na redação escolar dois tipos de atividades:

Tanto uma criança de primário, como um egresso do Mobral ou um linotipista, são capazes de copiar um texto ou transcrever uma fala alheia. Mas isso não implica redigir no sentido compositivo de inventar um texto, criar uma escritura com linguagem-pensamento próprios em organização original. O alfabetizado, a rigor, não escreve, visto que o ditado, a cópia ou o registro de aula não são "falsas suae". Estamos discriminando duas atividades: **transcrever** (fala ou textos alheios) e **escrever** (texto com pensamento, linguagem e organização originais).

A redação envolve operações intelectuais. A aquisição de habilidades para produzir tais operações provém da realização efetiva de exercícios. Tal prática conduzirá à exposição de idéias claras e à obtenção de posicionamento crítico que, como elementos indispensáveis à boa composição, irão contribuir para desempenho mais satisfatório.

A expressão verbal — escrita ou falada — apóia-se num sistema cultural e pressupõe uma associação de dados que permita ao emissor concatenar as idéias, a fim de expressá-las com maior clareza.

Na expressão escrita, a atuação do emissor se dá em sentido vertical, ou seja, o assunto abordado deve ser exposto e discutido, revelando uma relação sintagmática no eixo da estrutura frasal, mas uma relação associativa (paradigmática), no eixo das idéias.

Normalmente, os dados de que dispõe o aluno têm como característica básica a generalidade e o fracionamento, o que dificulta sua fixação sobre um tema específico. A redação escolar, especialmente em nível de 2º grau, exige do aluno composição clara e apropriada de idéias, que se distribuem em frases, as quais se organizam em orações e período para integrarem o parágrafo (Varisco et alii, 1977).

Em se tratando de redação escolar, o parágrafo deve ser entendido como unidade de composição, conquanto se ressalte que o conjunto destas mini-unidades compõe a redação, unidade maior. Jupp & Milne (1972) organizaram um livro que se ocupa, exclusivamente, de exercícios práticos sobre a estrutura do parágrafo; para os autores, o parágrafo contém todas as qualidades da redação, apenas em proporção reduzida.

A redação é, sem dúvida, uma unidade, pois trata apenas de um assunto, mas o parágrafo também o é, na medida em que aborda somente uma parte do assunto relativo à redação. Impõe-se, por conseguinte, como necessária a conscientização do estudo do parágrafo.

Martin Vivaldi (1967), no seu "Curso de redación", dedica três capítulos à arte de escrever, tratando da teoria e prática da composição. Procura demonstrar que a ordem das palavras no contexto depende da ordem das idéias implicadas nesse contexto; incluindo explicações sobre a coerência e a clareza dos parágrafos, evidenciadas através da relação entre a idéia básica e as secundárias, além de exercícios de fixação.

A realidade de exercícios sobre a estrutura do parágrafo permite compreender que o assunto deve ser tratado de forma sistemática, isto é, que existe uma hierarquia, uma seqüência natural a ser observada na exposição das idéias. A fixação da sua estrutura poderá funcionar como elemento controlador dos processos lógicos do pensamento (Charolles & Peytard, 1978).

Com referência à estrutura e à qualidade do parágrafo, foram consideradas básicas as proposições de Sullivan (1976: 1-10), propostas em seu livro "Paragraph practice", onde trata, com detalhes, dos principais elementos inerentes à constituição, à estrutura e à qualidade do parágrafo e da redação.

A. O parágrafo deve conter apenas uma idéia central.

B. O parágrafo deve ter unidade.

Unidade significa que o parágrafo deve ser uma parte, uma unidade distinta que tem um propósito básico.

Um parágrafo não deve ser um fragmento. Ele não deve ser como uma parte de uma conversa entreouvada que não se pode compreender completamente porque nem toda ela foi escutada, nem deve ser como uma peça de um quebra-cabeça, com formas e cores que confundem a mente. Ele deve ser um todo, uma unidade completa, compreensível, não importa se quando sozinho ou combinado com outras partes para formar um todo maior.

C. O parágrafo deve ter coerência e continuidade. Estes termos estão intimamente relacionados. Coerência significa que as partes do parágrafo devem ter uma relação lógica. Continuidade significa que a relação entre as partes deve ser natural.

D. O parágrafo deve ser desenvolvido de maneira adequada, isto é, ele deve atingir completamente seu objetivo. Não deve realizá-lo pela metade; o desenvolvimento depende do objetivo ou propósito do parágrafo. Por exemplo, se o propósito do parágrafo é explicar como se constrói uma estante, não a deixe inacabada.

É compreensível que o conhecimento da estrutura do parágrafo possa atuar como um dos pontos básicos ao ensino da redação escolar, permitindo, inclusive, maior versatilidade na elaboração de exercícios e tarefas de aula (Gronlund, 1974).

A redação compõe uma unidade, pois tem a seu cargo o desenvolvimento de um tema que, na maioria das vezes, é indicado ao aluno, através de um título que tem por objetivo expandir a redação, o que dificulta o controle da unidade. O parágrafo também constitui unidade, e seu propósito é a explanação de uma idéia-base, cuja função, ao contrário do título, é a de limitar o parágrafo, assegurando o controle da unidade.

Conquanto ambas as unidades possuam características que se identificam, o efeito que pode aparecer, quando da proposição do título, não será o mesmo que irá surgir com a indicação da idéia-base; esta restringe e controla, enquanto aquele amplia e, por isso, diminui as possibilidades de controle.

Sullivan (1976: 18-9) afirma que o título amplia os ângulos de abordagem do assunto focalizado no parágrafo ou na redação, o que pode ser visto na Figura 1. Ao contrário, a idéia-base limita o parágrafo, deixando claramente expresso seu propósito essencial, conforme é demonstrado na Figura 2.

Figura 1 — Mostra o efeito produzido pelo título na redação e no parágrafo.

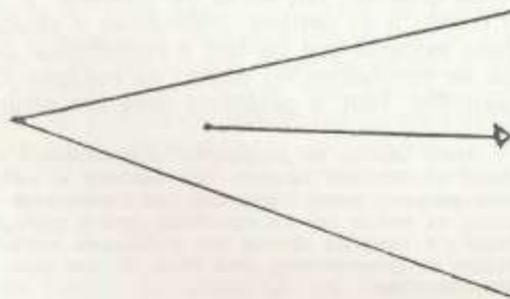
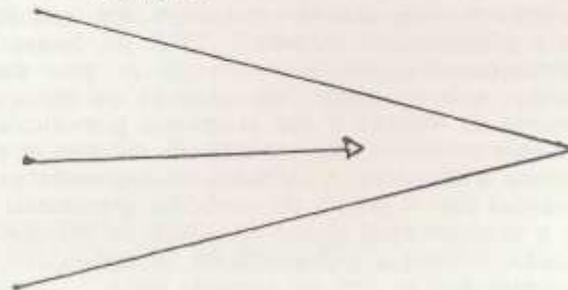


Figura 2 — Mostra o efeito que exerce a idéia-base no parágrafo.



A referida autora chama atenção para as vantagens que podem ser exploradas com o exercício do parágrafo, argumentando que;

Uma frase tópica não deve apenas indicar sobre o que o parágrafo trata, mas também deve deixar claro sobre o que o parágrafo não trata. Ela deve restringir ou limitar parágrafo a um ponto exato. Uma boa frase tópica controla o parágrafo. Ela estabelece limites muito claros e bem definidos ao tópico e também o explica.

A redação é uma unidade maior que se organiza a partir do encadeamento de três ou mais unidades menores — os parágrafos — mas cada um constitui unidade à parte, independente em termos de sua estruturação interna.

Warriner et alii (1958: 187), em seus estudos sobre "The whole composition", explicam que o parágrafo estabelece, em separado, os diferentes segmentos da redação. Cada parágrafo indica passagem para nova etapa do assunto que se está desenvolvendo, sendo, por isso, necessário o conhecimento da constituição e estrutura do parágrafo.

Costuma-se enfatizar, nas aulas de redação, a estrutura da frase, da oração e do período, omitindo-se o estudo do parágrafo. Parece evidente que tal fato é responsável pelas dificuldades que se manifestam no ensino da redação. Conforme Othon Garcia (1976: 190), o parágrafo deve ser entendido:

... como unidade de composição "suficientemente ampla para conter um processo completo de raciocínio e suficientemente curta para nos permitir a análise dos componentes desse processo, na medida em que contribuem para a tarefa da comunicação", o parágrafo oferece aos professores oportunidades didáticas de aproveitamento mais eficaz do que todo o contexto da composição.

No desenvolvimento do ensino da redação escolar, o parágrafo deve ser exercitado como unidades "que não se justapõem simplesmente, mas que se encadeiam em seqüências necessárias e progressivas" (Averbuck, 1978: 36). Nesse sentido, as orientações existentes em nível de 2º grau deixam muito a desejar, pois se ocupam da indicação de títulos para desenvolvimento da redação e dos problemas gramaticais necessários a esta atividade. Nos manuais de redação, o parágrafo raramente é abordado, e as aulas de expressão escrita ainda são usadas para o ensino de conteúdos gramaticais. Por essa razão, o exercício mais efetivo da leitura, da interpretação e da discussão, elementos indispensáveis ao desenvolvimento da boa expressão escrita, fica em segundo plano.

Com relação à estrutura do parágrafo e ao efetivo desenvolvimento da expressão escrita, poucos são os autores brasileiros encontrados. A revisão da literatura evidenciou grande escassez de material na área, sobretudo em língua portuguesa. Soares & Campos (1978: 46), em "Técnica de redação", propõem exercícios e orientações sobre a identificação e exploração da idéia-base (definida pelos autores como idéia-núcleo) e a necessidade da sua limitação, a fim de se desenvolver um parágrafo com estrutura adequada. Afirmam, ainda, que "a restrição ou delimitação do assunto é necessária para que se possa controlá-lo com maior facilidade", porque, conforme já foi exposto, a idéia-base exerce uma espécie de controle no desenvolvimento do parágrafo.

Também Felizardo (1978), no livro "Teoria e prática da redação", faz referência ao parágrafo, chamando atenção para os cuidados que deve merecer o tópico frasal e seu desenvolvimento, sem apresentar estudo mais minucioso sobre o assunto.

Belmiro Meine (1975) organizou um trabalho sobre a estrutura do parágrafo, que denominou "Instrução individualizada", destinado ao ciclo básico do Curso de Letras, portanto, já em nível universitário, mas com orientações que se podem aplicar no 2º grau, como comprovam os objetivos que o autor se dispõe a atingir. Entre outros, constam os seguintes: o conhecimento da técnica de elaboração de parágrafos, a identificação das principais qualidades do parágrafo e a definição de um parágrafo do tipo padrão<sup>3</sup>. Entende-se, todavia, que tais noções já deveriam ser dominadas pelo aluno quando de seu ingresso na Universidade.

Contudo, parece que ainda não se chegou à conclusão de que existe necessidade de trabalhar a estrutura do parágrafo com a mesma insistência dedicada à estrutura da frase, da oração ou do período. O parágrafo deve ser visto como unidade lingüística que permita exame pormenorizado no que se refere a seu aspecto interno, que possibilite o uso dos recursos teóricos na compreensão de mensagens, ampliando o processo de análise ao nível do texto.

Escrever, pois, é processo que comporta análise e, sobretudo, controle (pode ser ensinado), por isso a adequação lin-

3 Para o autor, parágrafo do tipo padrão é o parágrafo correto quanto ao desenvolvimento da idéia-base e sua relação com as idéias secundárias.

güística torna-se fundamental. A elaboração de um texto escrito, enquanto redação de aluno, pressupõe o conhecimento da estrutura do parágrafo, porque é a partir do encadeamento de parágrafos que ele organiza a redação como um todo. Justifica-se, portanto, a necessidade de estudos e treinamento efetivos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estabelecimento de objetivos para o estudo realizado apoiou-se nas dificuldades vivenciadas junto à realidade da sala de aula e no interesse em desenvolver um estudo que, de alguma forma, pudesse ser útil ao ensino de nível médio.

Com base no que se pôde observar e registrar, neste estudo, considera-se pertinente as seguintes colocações.

— Na fixação de hábitos para o desempenho da língua escrita estão envolvidas, sem dúvida, as principais habilidades de expressão: ler, pensar e escrever, o que pressupõe orientações e exercícios continuados durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

— O ensino da língua materna deve propor, exigir e avaliar o conhecimento das diferentes formas de expressão da língua, a fim de habilitar o educando a um desempenho consoante aos padrões de seu sistema lingüístico, o que, certamente, concorre para a formação do aluno e valorização do trabalho do professor.

— As características que identificam a redação também se fazem presentes no parágrafo, apenas em dimensão reduzida; daí as vantagens que se pode obter ao trabalhador o parágrafo, pois a complexidade da macroestrutura (redação), desaparece.

— O aspecto organizacional do discurso revela vantagens ao parágrafo, o seu desenvolvimento tem em vista um propósito único, o que assegura a unidade, reduzindo a incidência de erros. Como a redação é constituída pelo encadeamento de parágrafos, o conhecimento destes beneficia aquela.

— A relação intrínseca existente entre as duas unidades ratifica a importância do treinamento da habilidade de expressão escrita através do parágrafo. Além disso, o trabalho do professor seria beneficiado, tendo em vista a escassez de tempo destinado às aulas de redação.

O presente estudo leva à compreensão de que os objetivos, estabelecidos para o ensino da expressão escrita, carecem de reformulações que permitam tornar a tarefa de redigir, em sala de aula, um trabalho mais atraente e menos árido, favorecendo a convergência entre as diretrizes curriculares estabelecidas e as reais condições do educando.

O resultado obtido na pesquisa realizada para verificar se a aplicação de exercícios estruturais sobre o parágrafo auxiliaria o aluno no desenvolvimento da redação, revelou-se efetivo o que parece evidenciar possibilidades de se questionar o consenso tradicional sobre o ensino da língua escrita e, sobretudo, de se buscarem novas formas de ensino, adequadas à realidade da sala de aula, o que, além de ser tarefa primordial na melhoria do ensino, qualifica o desempenho lingüístico do aluno e o trabalho do professor.

### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — ALEXANDER, L. G. *Essay and letter writing*. London, Longman, 1965.
- 2 — AVERBUCK, Lígia Morrone. A estrutura do parágrafo e processo de pensamento lógico: In: MARCOLIN, Eliana Holmer et alii. *Expressão verbal escrita de alunos do primeiro ciclo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. [Porto Alegre], COPERSE, 1978.
- 3 — AVERBUCK, Lígia Morrone & BORDINI, Maria da Glória. A estrutura da dissertação. In: MARCOLIN, Eliana Holmer et alii. *Redação no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. [Porto Alegre], COPERSE, 1978.
- 4 — BRUNEL, Pierre et alii. *Le commentaire composé: 1 — méthode pratique*. Paris, Fernand Nathan, 1967.
- 5 — BUENO, Francisco da Silveira. *A arte de escrever*, 12. ed. São Paulo, Serselva, 1965.
- 6 — CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*, 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1977.
- 7 — ———. *Dispersos*. (Col. Estante de Língua Portuguesa) 2. ed. Rio de Janeiro, Getúlio Vargas, 1971.
- 8 — CHAROLLES, Michel & PEYTARD, Jean. *Enseignement du récit et cohérence du texte. Langue Française*. Paris, Larousse (38): 7-41, maio 1978.
- 9 — CLEMENTE, Elvo. *Estudo sobre metodologia do ensino da língua portuguesa*. Porto Alegre, Centro de Estudos de Língua Portuguesa, 1969.
- 10 — ———. Situação do ensino da língua portuguesa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, (24): 44-7, jun. 1976.
- 11 — ———. Educação e Língua Materna. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 29 ago. 1976, p. 45.
- 12 — ———. *Reflexões sobre ler e escrever*. Rio de Janeiro, Presença, 1978.
- 13 — COMISSÃO DO MEC. *Fracasso no ensino é geral*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, (24): 34-43, jun. 1976.
- 14 — CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*, 6. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.
- 15 — DICK, Lauro. *Redação em Cens*. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 26 abr. 1977, p. 37.

- 16 — FELIZARDO, Zoleva C. *Teoria e prática da redação*. São Paulo, Nacional, 1978.
- 17 — GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1975.
- 18 — GATTI, Bernardete & FERES, Nagib Lima. *Estatística básica para ciências humanas*. 3. ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1978.
- 19 — GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro, Getúlio Vargas, 1976.
- 20 — GENOUVRIER, Emile & PEYARD, Jean. *Linguística e o ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1974.
- 21 — GOODE, William J. & HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social*. 7. ed. São Paulo, Nacional, 1979.
- 22 — GRONLUND, Norman E. *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México, Editorial Trillas, 1974.
- 23 — HALLIDAY, M. A. K. et alii. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- 24 — HEAD, Brian F. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, Vozes, 67 (5): 63-72, jun.-jul. 1973.
- 25 — ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. *Estudos Linguísticos — GEL*, Bauru, FAFIL-SP (2): 82-101, out. 1978. Mimeo.
- 26 — JUPP, T. C. & MILNE, John. *Guided paragraph writing*. London, Heinemann Educational Books, 1972.
- 27 — LAPA, Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 5. ed. Livraria Acadêmica, Rio de Janeiro, 1968.
- 28 — LAUFER, Roger. *Introduction à la textologie*. Paris, Larousse, 1972.
- 29 — LAUSCHNER, Roque. *Lógica formal — técnica do desenvolvimento do raciocínio*. 3. ed. Porto Alegre, Sulina, 1970.
- 30 — MATOS, Francisco Gomes dt. Dez anos de linguística aplicada no Brasil. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, Vozes, 70 (1): jan.-fev. 1976.
- 31 — MEINE, Belmiro. O parágrafo — instrução individualizada. *Estudos Leopoldenses*, Porto Alegre, UNISINOS, (32): 67-92, 1975.
- 32 — MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Padrão, Rio de Janeiro, 1976.
- 33 — MESERANI, Samir Curt. *Redação escolar: ensino e aprendizagem: considerações sobre o ato de escrever na escola e apesar dela*. *Cadernos da PUCRJ*, Rio de Janeiro, Divisão de Intercâmbio e Edições, (23): 39-54, jul. 1974.
- 34 — MILLER,
- 35 — QUEIROZ, Hermínio Aúreo. *Teoria e prática da redação*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- 36 — RATHS, Louis E. et alii. *Ensinar a pensar*. São Paulo, Herder, 1972.
- 37 — RECTOR, Mônica. *A linguagem da juventude*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- 38 — ————. *Linguística aplicada*. In: PAIS, Cidmar Teodoro et alii. *Manual de linguística*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- 39 — ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1977.
- 40 — SCARTON, Gilberto. Para uma pedagogia da expressão escrita. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, (24): 48-61, jun. 1976.
- 41 — SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Escala sócio-cultural*. Porto Alegre, Centro de Pesquisas e Orientação Educacional e de Execução Especializada, 1969. Mimeo.
- 42 — SNEDECOR, George W. & COCHRAN, William G. *Métodos estatísticos*. Companhia Editorial Continental, México, 1971.
- 43 — SOARES, Magda. *Comunicação e expressão: ensino da língua portuguesa no 1º grau*. *Cadernos da PUCRJ*, Rio de Janeiro, Divisão de Intercâmbio e Edições, (23): 11-38, jul. 1974.
- 44 — SOARES, Magda Becker & CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.
- 45 — SODRE, Muniz & FERRARI, Maria Helena. *Técnica de redação*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- 46 — STAUB, Augustinus. A linguística e o ensino da composição. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, (16): 35-53, jul. 1974.
- 47 — SULLIVAN, Kathleen E. *Paragraph practice*. New York, Third Edition, 1976.
- 48 — THEVEAU, P. & LECOMTE, J. *Théorie de l'explication littéraire par l'exemple*. 5. ed. Paris, Rondil, s. d.
- 49 — VARISCO, Armino et alii. *Português usual*. Porto Alegre, Formação, 1977.
- 50 — VIVALDI, Martín G. *Curso de redación*. 5. ed. Madrid, Paraninfo, 1967.
- 51 — VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade, 1973.
- 52 — WARRINER, John E. et alii. *English grammar and composition*. New York, Harcourt, Brace & World, INC, 1958.
- 53 — WEAMACHER, Vera Pereira. *Estudo do desenvolvimento do tema em redações de vestibular*. (Dissertação de Mestrado), Porto Alegre, 1978. Mimeo.
- 54 — WIEDEMANN, Liris & BONAMIGO, Euza Maria Rezende. *Criatividade de adolescentes em redações*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, (29): 49-61, set. 1977.



Av. Bento Gonçalves, 4060

Telefones: 23.60.64 e 23.60.98

CEP 90.000 — PORTO ALEGRE — RS — BRASIL