

# AS REDES SOCIAIS E O SEU PAPEL NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS TÉCNICOS EM SALA DE AULA

Anderson Ibsen Lopes de SOUZA; Marieta Maria Martins VIEIRA; Eliziete Pereira de SOUZA.

IFCE - Campus Crato, e-mails: [andilopes1@hotmail.com](mailto:andilopes1@hotmail.com); [marietav@hotmail.com](mailto:marietav@hotmail.com); [elizietep@yahoo.com.br](mailto:elizietep@yahoo.com.br).

## RESUMO

O presente artigo traz uma abordagem do uso de textos técnicos em sala de aula, objetivando analisar o processamento cognitivo dos mesmos por alunos do ensino médio, como forma de captar o papel das redes sociais e o do tempo de estudo dos alunos no desenvolvimento da interpretação e da argumentação dos referidos textos. O campo empírico de investigação foi uma escola agrícola situada na cidade de Umirim-CE, anexo do IFCE *campus* Crato, cujo universo envolveu 77 alunos. Tratando-se de um estudo de caso, usamos como instrumento de coleta de dados questionários, os quais eram acompanhados de um texto com questões abertas, cujos dados e respostas foram tabulados e analisados. Os resultados mostraram que: (1) o grupo social ao qual o aluno pertence em parte molda o interesse e desenvolvimento do aluno no âmbito escolar; (2) alguns alunos, mesmo apresentando um código restrito, desenvolvem relativamente bem os seus argumentos; e (3) a maior parte daqueles que usam o jargão coloquial espontâneo em respostas formais pertence ao sexo masculino. Observou-se, então, que as redes sociais, de acordo com os princípios da sociolinguística, poderiam ajudar na compreensão do comportamento dos usuários da língua e dos praticantes do referido socioleto, observando para isso resultados obtidos em sala de aula, com trabalhos de inferências de textos da área técnica.

**Palavras-chave:** redes sociais; sociolinguística; processamento cognitivo textual.

## 1. INTRODUÇÃO

As questões envolvendo o estudo da língua e as operações realizadas entre os usuários do ato comunicativo não são novidade no campo linguístico. Contudo, atualmente elas vêm tomando maiores proporções, sendo alvo de pesquisas as mais diversas. Observando os textos escritos, mais precisamente os de vertente grupal técnica, percebemos que os mesmos diferenciam-se um pouco não só da linguagem oral, mas da própria linguagem escrita padrão, coloquial, regional ou outra qualquer por conter jargões da referida área. Tais termos, segundo os teóricos, podem variar tantas vezes quantas forem as profissões existentes (conf. MARTINS & ZILBERKNOP, 2007, p. 38), exigindo, para sua interpretação, um conhecimento do assunto por parte do leitor (o que não necessariamente exige a vivência deste na área em questão para que compreenda um texto contendo estes termos técnicos).

No âmbito escolar, a análise e o aprofundamento de novas técnicas com a finalidade de melhorar e aperfeiçoar o processamento cognitivo do texto se faz de extrema necessidade, uma vez que tais práticas (leitura e escrita) têm se tornado, a cada dia, elementos indispensáveis para os integrantes das sociedades modernas, onde a habilidade de interpretar um texto, oral ou escrito, é requerida nas instituições de ensino, no mercado de trabalho e na vida em geral. Concebendo o texto como toda e qualquer comunicação verbal que façamos, percebemos que a sua produção e interpretação é o princípio básico para a prática da cidadania (conf. MARCUSCHI, 2002, p. 12).

Atentos ao fator social como um elemento preponderante no ritmo e amplitude da psicogênese (ROUANET, 2004, p. 138), buscaremos delinear o papel das redes sociais e a sua

influência na compreensão de textos técnicos em sala de aula, observando a codificação e decodificação da mensagem de um texto, além de observar como determinado socioleto pode servir de elemento coesivo no supracitado tipo textual, utilizando, para tanto, estudo de campo com alunos de uma escola agrícola na cidade de Umirim-CE, anexo do IFCE *campus* Crato, comparando o tempo de contato de tais jovens com os jargões técnicos no âmbito escolar, o convívio com o lado informal da referida área e a forma vernacular dos termos técnicos. Iremos utilizar, para isso, formulários e testes com questões abertas de inferências sobre o texto, cujas respostas constituirão o *corpus* da nossa investigação.

De acordo com dados da própria instituição analisada, uma considerável parcela dos alunos que ingressam nos cursos técnicos é oriunda da zona rural ou tem uma relativa ligação com este meio; apesar disso, para muitos, vários termos da referida área, abordados em sala de aula, são novidades para eles. Observaremos até que ponto o linguajar coloquial ajuda ou interfere no aprendizado e compreensão textual por parte dos alunos.

Atentos aos postulados sobre a interpretação textual no âmbito escolar, onde temos que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p. 11), observaremos o desempenho do processamento cognitivo textual discente, buscando para isso a origem do uso ou desuso de termos e expressões técnicas no meio escolar, almejando encontrar uma forma de atrair o aluno para uma leitura mais engajada, contribuindo assim para uma melhor formação de técnicos em zootecnia, assim como de leitores assíduos e de alunos de boa capacidade interpretativa e argumentativa.

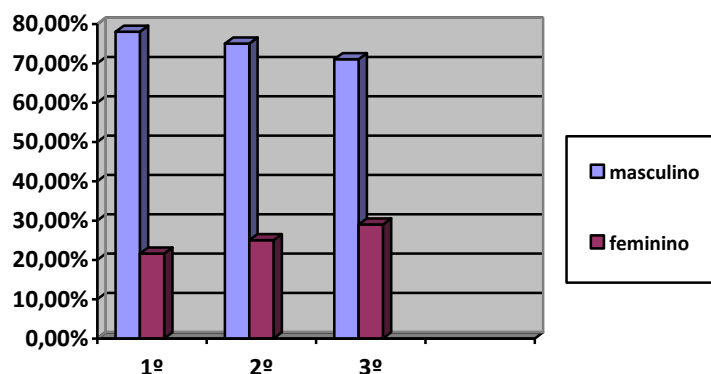
## **2. Material e Métodos**

A pesquisa ora apresentada é de caráter investigativo, visando explicar o processamento cognitivo de textos técnicos analisados por alunos, através das respostas destes diante de questões de inferência solicitadas. Para a nossa pesquisa, selecionamos 77 alunos, com idades entre 14 e 28 anos, os quais foram testados individualmente. Todos eles são estudantes da escola agrotécnica da cidade de Umirim-CE, anexo do IFCE *Campus* Crato, matriculados no sistema de ensino médio integrado ao curso técnico.

A escolha da escola agrícola de Umirim para nela ser realizada a pesquisa foi em função de professores do núcleo comum e da área técnica trabalharem na referida unidade, notando a deficiência de determinada parcela discente em relação à postura técnica, pelo desconhecimento ou não-uso do linguajar da área em observação.

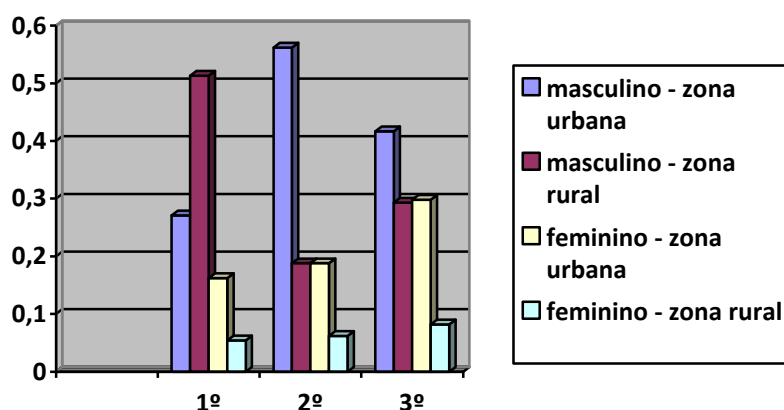
Dessa forma, decidiu-se que seria trabalhado um texto, onde os alunos fossem levados a fazer inferências do mesmo, além de buscar respostas no seu conhecimento de mundo. O texto era repleto de termos técnicos, onde para o seu entendimento, era exigido um conhecimento básico da área da zootecnia. Os textos foram passados para alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino integrado, que teriam de lê-los e, logo em seguida, responder a uma série de questionamentos propostos, de onde seria analisada a sua capacidade interpretativa e argumentativa.

O texto foi passado aos alunos, que tinham o tempo de uma hora/aula para lerem e resolverem os questionamentos pedidos. Antes, contudo, o texto foi lido para a turma, que atentamente ouvia-o. Ao final da leitura, o professor ainda fez algumas considerações no intuito de sanar qualquer dúvida em relação à resolução do exercício, resguardando-se, contudo, de falar sobre os termos técnicos, os quais deveriam ser, em sua totalidade, sabidos pela classe inteira.



**Tabela 1 – Sexo dos Alunos por Classe**

De acordo com o gráfico, percebemos que a média de homens na referida instituição educacional é bem maior que a de mulheres, e esta diferença está ficando mais acentuada a cada ano, pois o número de mulheres que está ingressando no curso integrado ao técnico é cada vez menor – o que pode ser constatado pela análise dos dados na ordem cronológica de ingresso no curso, ou melhor, do terceiro para o primeiro ano.



**Tabela 2 – Origem dos Alunos por Classe**

Como o 1º ano é o mais recente, vê-se na tabela que se deu um considerável aumento de homens da zona rural no curso integrado ao ensino médio. Uma análise mais profunda seria necessária para detectarmos suas causas, como saber se houve uma maior credibilidade do ensino da escola em apreço nas localidades de zona rural, se o ensino da zona rural está melhorando e assim possibilitando aos alunos de lá procedentes ingressarem nos exames de seleção, se está havendo certa desvalorização do curso técnico por aqueles da zona urbana etc.; contudo, tal análise fugiria dos nossos princípios, o que nos obriga a retroceder e fixarmos nossa investigação tão somente na questão do sexo e da procedência do aluno como processos de interferência no processamento cognitivo dos textos.

### 3. Resultados e Discussões

Escolhemos duas perguntas dentre as várias contidas no questionário, observando o posicionamento dos alunos em suas respostas. As perguntas escolhidas foram estas:

1. O que você entende sobre adubação mineral?
2. O que o texto quer dizer quando cita “A idade ao desmame pode ser antecipada, liberando as fêmeas para nova cobertura”?

Cada classe de alunos foi dividida em quatro blocos: estudantes do sexo masculino da zona urbana, estudantes do sexo masculino da zona rural, estudantes do sexo feminino da zona urbana e estudantes do sexo feminino da zona rural, os quais serão chamados doravante de, respectivamente, grupo 1 (G1), grupo 2 (G2), grupo 3 (G3) e grupo 4 (G4).

Partindo para a análise da primeira resposta, observamos a princípio que, em relação ao 1º ano, houve variações consideráveis tanto no G1 quanto no G2 (de respostas bem-elaboradas a outras de menor desenvolvimento), assim como tiveram alunos que nem sequer responderam aos questionamentos propostos. Reproduzimos aqui, para observação, um exemplo de cada grupo:

**Exemplo (G1 – 1º ano):** É a adubação com o uso de nutrientes minerais que auxiliam no desenvolvimento da planta.

**Exemplo (G2 – 1º ano):** É a adubação onde se utiliza os minerais no caso o N, P, K.

A partir daqui já começamos a evidenciar diferenças entre esses dois grupos: a primeira delas é que o G1 parece possuir um maior léxico, sendo capaz de organizar respostas mais elaboradas; a segunda, é que apesar da razoável limitação vocabular do G2, este grupo tenta incrementar mais suas respostas com outras informações (embora todas elas sejam retiradas do próprio texto lido). Seguindo os postulados do linguista francês Charolles (conf. COSTA VAL, 2006, p. 20-23), temos que ambos os grupos apresentam requisitos que intentam satisfazer a coerência textual: enquanto o G1 usa da progressão semântica, não se limitando a repetições, o G2, por retomar conceitos e ideias, dá continuidade ao discurso.

O 2º ano não apresenta, neste quesito, evolução considerável que necessite de observação. Somente no 3º ano é que vamos perceber um maior desenvolvimento das respostas, embora em alguns casos ainda notemos precariedade vocabular e de exposição de ideias. Selecionamos um exemplo do G1 e um do G2 para análise:

**Exemplo (G1 – 3º ano):** Todo produto químico que é posto para suprir as necessidades de uma planta, sendo que sofreu algumas alterações (mineralização) na sua forma. Ex.: NPK.

**Exemplo (G2 – 3º ano):** É a adubação química ou que é de origem não-orgânica, que é utilizada apenas na melhoria da fertilidade e não na melhoria da estrutura do solo.

Ao observarmos o conteúdo desses postulados, percebemos claramente que a questão temporal é precípua para o desenvolvimento do poder de discussão dos alunos, que no 1º ano apresentam um linguajar ainda precário de termos e/ou de tecnicidade, enquanto que aqueles do 3º ano mostram um melhor desempenho na formulação de suas respostas.

Já observando os grupos femininos, detectamos que 50% do G3 do 1º ano não respondeu à pergunta feita, e 33,3% respondeu errado. Uma única aluna respondeu corretamente, não apresentando mais do que o mínimo necessário para o entendimento do que havia sido pedido na questão. Já o G4, composto por somente duas garotas, respondeu de maneira satisfatória, similarmente ao ocorrido com a parcela do G3 que respondeu corretamente.

Já no 2º ano, ocorreu o inverso: enquanto as integrantes do G3 responderam adequadamente, as do G4 nada responderam. Aqui reproduzimos uma das respostas:

**Exemplo (G3 – 2º ano):** É uma prática onde se é usada a adubação química a fim de proporcionar bons resultados para a cultura.

No 3º ano, os resultados dos G3 e G4 se assemelham bastante, não havendo muita diferença estrutural entre as respostas. Seleccionamos uma delas, para indicar a evolução argumentativa em relação ao 1º e ao 2º anos:

**Exemplo (G4 – 3º ano):** É um conjunto de minerais ex.: fósforo, potássio, que por sinal seu uso no solo gera bons resultados.

Embora as respostas dos G3 e G4 só apresentem um resultado significativo ao olharmos para o fator cronológico, as respostas dos G1 e G2 correspondem à concepção linguística de Bernstein (conf. CALVET, 2002, p. 26) para o uso do código restrito e do código elaborado de acordo com a situação sociológica do falante, apontando para outra vertente quanto à questão da origem domiciliar: é que os alunos provenientes de redes sociais rurais parecem ser mais susceptíveis a incrementar suas respostas com algo mais. Mesmo que a informação nova apresentada seja proveniente do próprio texto lido, ainda assim este fato aponta para a necessidade que eles sentem de expor mais conteúdo além do óbvio. Muitos alunos da zona rural, por terem geralmente menor poder aquisitivo e acesso escasso a livros e a conteúdo educacional extraclasse, vão apresentar deficiências linguísticas (como um vocabulário limitado) em suas respostas; mas mesmo assim eles trazem a praticidade, sendo capazes, por vezes, de superar em argumentação o código bem-elaborado dos demais alunos, pois são capazes de colocar em suas respostas “o conhecimento de mundo arquivado em sua memória, trazendo à tona conhecimentos pertinentes à construção do que podemos chamar de mundo textual” (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 11).

A análise do segundo questionamento é também assaz interessante, permitindo fazer um comparativo entre os grupos apresentados. Do 1º ano, 80% do G1 não respondeu à pergunta ou respondeu errado; já do G2, somente 42% não respondeu ao questionamento. Aqui apresentamos a resposta de cada um dos dois grupos que, a nosso ver, melhor representa o pensamento grupal:

**Exemplo (G1 – 1º ano):** Quer dizer que a ovelha-mãe será liberada mais cedo da amamentação e poderá ter novas crias.

**Exemplo (G2 – 1º ano):** Os cordeiros tem uma idade certa para o desmame, mais ele pode ser forçado a desmamar mais cedo, para as fêmeas ficarem livres para outra cria.

Do 2º ano, tivemos respostas esperadas tanto do G1 como do G2, não havendo diferença entre o desenvolvimento de ambas. Reproduzimos um exemplo, que mostra o poder argumentativo dos dois grupos citados:

**Exemplo (G1 – 2º ano):** Que através da alimentação o cordeiro desmama mais cedo, dando oportunidade para que a fêmea entre em cio mais rápido.

No 3º ano, alguns alunos tanto do G1 quanto do G2 responderam razoavelmente, enquanto outros chegaram a uma resposta mais bem-elaborada, como as que reproduzimos a seguir:

**Exemplo (G1 – 3º ano):** Quer dizer que a desmama pode ser antecipada, é só alimentar a cria com concentrado, daí a fêmea vai se separar mais cedo da cria e vai poder engravidar mais cedo.

**Exemplo (G2 – 3º ano):** Que o tempo para chegá ao desmame pode diminuir, como consequência, liberará mais cedo as fêmeas para uma nova cobertura e assim dá continuidade ao ciclo de produção desejável.

Percebemos que por inúmeras vezes, alunos do G2 (do sexo masculino e da zona rural) trazem erros ortográficos em suas respostas, não apresentando uma escrita condizente com o esperado de um aluno do ensino médio. Mas como a linguística afirma, “cada grupo tem um repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (PINHEIRO, 2002, p. 284), fato

que poderia explicar esse “erro” pelo poder que as redes sociais têm de moldar a formação discursiva dos seus integrantes. Como exemplo do 1º ano, temos a má conjugação do verbo “ter”, a escrita errada da conjunção adversativa (deveria ser “mas”, sem “i”), além do pronome anafórico ele, que por representar “Os cordeiros”, deveria estar no plural. Do G2 do 3º ano, inúmeros traços aproximam sua escrita da fala coloquial, como a supressão do “r” final do verbo “chegar” (que assume a forma “chegá”) e a troca da vogal “e” por “i” em “fêmias”.

Pela limitação de nossa pesquisa, não foi possível adentrar em questões mais abissais; contudo, acreditamos que os alunos provenientes da zona rural, em maior número do que os demais, embora aprendam os termos técnicos, esperam voltar ao campo e manter um diálogo sobre o que aprenderam com pessoas que provavelmente não entenderiam os referidos termos de modo científico, e por isso assumem esse jeito de falar específico da rede social a que pertence. Contrário à visão de “erro” como acontecido neste caso, podemos citar o pensamento de Michel Bréal, que em seu *Ensaio de semântica*, explica que não é interessante, “em nome de uma ideia contestável de pureza, colocar obstáculo ao emprego de termos que são propriedade comum dos homens que se dedicam ao mesmo trabalho e às mesmas pesquisas” (BRÉAL, 1992, p. 173).

Observando os G3 e G4, percebemos que: no 1º ano, o G4 nada respondeu, e o G3, apesar de ter respondido, não foi de maneira satisfatória. No 2º ano, aconteceu algo similar: o G4 não respondeu nada, e do G3, obtivemos a seguinte resposta:

**Exemplo (G3 – 2º ano):** Para que tenha mais nascimentos em um ano.

No 3º ano, obtivemos respectivamente do G3 e do G4 as seguintes respostas:

**Exemplo (G3 – 3º ano):** Quis dizer que os cordeiros param de ser amamentados em um período mais curto que o comum e as fêmeas podem ficar prenhes mais antecipadamente ao serem cobertas, ou seja, depois de ter o contato com o macho.

**Exemplo (G4 – 3º ano):** Elas podem ser desmamadas mais cedo, com isso apresentará o estro mais antecipado, sendo muito vantajoso para elevação da produção.

Ao analisarmos cronologicamente os dados, distinguidos pelo fator sexo, observamos que as garotas do 3º ano responderam relativamente bem. Como, então, as do 1º e do 2º anos não responderam? Chegamos à conclusão de que o fracasso do processamento cognitivo seria mais por causa do conflito cultural do que por outro motivo qualquer, como a facilidade ou não de aprender o jargão técnico. Antes de explicarmos isso, observemos o depoimento de uma das alunas, retirado de um espaço no formulário destinado a comentários:

“Eu só entrei por causa do incentivo da minha família; mas eu não queria; só que eu fui me adaptando e comecei a gostar, eu sempre gostei de plantas e animais; gostei do colégio conheci coisas novas que nunca tinha ideia que existia.” (comentário de estudante do sexo feminino do 3º ano, da zona urbana)

Os dados mostram que, durante um certo período de adaptação ao curso, alguns alunos rejeitam todo aquele linguajar que é apresentado a eles. Primeiramente, as garotas recebem um maior impacto, rejeitando o novo jargão e por isso não sendo capazes de responder a certos questionamentos até o 2º ano. No 3º ano, quando elas realmente começam a se interessar pelo curso e pelas disciplinas técnicas, melhoram em relação à interpretação e à elaboração das respostas. Mas aí é a vez da divisão em relação a alunos da zona urbana e da zona rural: enquanto aqueles em geral detêm um código mais elaborado, estes apresentam o que chamamos de código restrito, o que dificulta a sua capacidade interpretativa e de organização de uma resposta mais adequada.

De acordo com estudos modernos da sociolinguística, a questão da verbosidade implica no maior ou menor aprendizado do aluno. Isso parece acontecer entre os alunos da escola agrícola

analisada, pois em geral, o número de mulheres do curso observado é bem menor do que o de homens; o contato com o campo (de forma prática) também parece ser menor entre elas; e por fim, como consequência dos dois outros fatores, o domínio do conteúdo técnico também parece se reduzir. Por isso, as alunas tentam compensar essa carência com a utilização de um linguajar técnico o mais correto possível, e quando não conseguem, temem falar usando uma linguagem coloquial espontânea (no caso das questões mais elaboradas, como a segunda analisada, que exigia um maior entendimento do assunto abordado). Isso poderia justificar a utilização de um linguajar mais apurado, como quando se fala em “estro”, ou o fato de elas tentarem explicar mais pormenorizadamente termos como “cobertas” pelo uso do conectivo “ou seja”, que mostra a sua intenção de repassar para seu interlocutor, da melhor forma possível, o conteúdo técnico de sua mensagem, como se ele não fosse capaz de compreender com uma simples instrução.

Em relação a não terem as garotas do 1º e do 2º anos respondido ao questionamento número 2, pode ter um motivo simples: desconhecimento do significado vocabular de “cobertura”. As alunas estariam aí obedecendo, muito embora de maneira não intencional, a uma das máximas estipuladas por Grice em seu *Princípio da Cooperação*, mais precisamente à Máxima da Qualidade, que estipula que não se pode dizer aquilo que se acredita ser falso. Mesmo o questionário não identificando o estudante, as alunas acharam por bem não responderem nada, justamente por não terem o conhecimento adequado sobre o assunto.

O entendimento de um jargão é, pois, ponto crucial no desenvolvimento argumentativo e na compreensão de um texto técnico. É o que dizem KOCH & TRAVAGLIA (2007):

O ensino de vocabulário apareceria como fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão de textos, já que o léxico é o meio de registro, na superfície linguística, do conhecimento de mundo a ser ativado e compartilhado pelos usuários do texto para a construção do mundo textual, o estabelecimento da continuidade/unidade de sentido que resultará na coerência da sequência linguística tanto na sua produção quanto na sua recepção. (p. 103)

Ensinar o jargão técnico em sala de aula é, pois, uma forma bastante interessante de ajudar ao aluno de ensino técnico a decodificar um texto repleto de termos de sua área, assim como de dar-lhe oportunidade de também elaborar um texto plausível. O vocabulário técnico pode ser considerado como um elemento coesivo do texto, condição *sine qua non* para o melhor funcionamento textual discursivo em uma interação comunicativa.

#### 4. CONCLUSÃO

A análise do papel das redes sociais no processamento cognitivo de textos técnicos no ambiente escolar pareceu-nos bastante oportuna por permitir uma discussão linguística baseada no meio onde vive o aluno, confrontando dados de respostas elaboradas por discentes oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural. Evidenciamos a existência, quanto ao nível vocabular e informacional do aluno, de um código elaborado e de outro restrito de discurso, que permitirão, respectivamente, o maior ou menor desenvolvimento argumentativo deste quando diante de questionamentos diversos.

Em relação à área técnica em que os alunos em apreço estão inseridos, também ficou entendido que a *práxis*, dada pela vivência do estudante no meio rural, impele-o a querer demonstrar em seus argumentos, por meio de linguajar técnico ou coloquial, informações complementares, provenientes do material teórico ou de sua vivência no meio em questão; e isso porque a compreensão textual “exige o envolvimento da atenção, da percepção, da memória e do

pensamento” (DE BORTOLLI, 2002, p. 94), o que mostra que mais do que a simples inferência, o aluno, ao ler o texto, usa de sua memória para captar mais informações e assim apresentar mais dados em sua resposta. Foi assim que constatamos que enquanto aqueles pertencentes à zona urbana se contentam em colocar em suas respostas informações retiradas do próprio texto, os da zona rural buscam o conhecimento de mundo, trazendo novas e importantes informações, como o ato de afirmar que a adubação mineral não melhora a estrutura do solo, mas apenas a sua fertilidade.

Embora um conhecimento sobre determinado assunto abordado em um texto seja necessário para que haja a compreensão do mesmo, não é verdadeiro dizer que este conhecimento está condicionado à sua vivência. Alguém pode, muito bem, dominar um conteúdo e compreender um texto com determinado jargão técnico sem, no entanto, ter de vivenciar no meio daquele socioleto. É por isso que vemos casos de alunos da zona urbana que apenas esporadicamente entram em contato com a área de estudo e, contudo, são capazes de inferir de um texto técnico respostas complexas e bem-elaboradas.

Quanto à questão da divisão grupal por sexo, percebemos que as garotas procuram não responder sem ter a devida certeza do que estão expondo em suas respostas, como ocorreu no segundo questionamento, onde um considerável número delas não o respondeu, pois não queriam deixar de cumprir com o *bon usage*, ou melhor, com o “uso certo” de termos e expressões técnicas.

De tudo isso concluímos, pois, que as redes sociais são elementos de considerável influência na capacidade perceptiva, interpretativa e argumentativa dos seus indivíduos, os quais mostram sua capacidade cognitiva de processamento textual a partir de vivências e contatos com determinada área do conhecimento. O domínio de certo socioleto pode ser de vital importância para o melhor desempenho do aluno quando diante de situações que envolvam leitura e/ou escrita que contenham o respectivo jargão específico, como no caso do estudo realizado, os termos da área zootécnica.

## BIBLIOGRAFIA

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Trad: Aida Ferrás. São Paulo: EDUC, 1992.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. – 4ª ed. – São Paulo: Parábola, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade* – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DE BORTOLLI, Lúcia Helena. *Leitura: os meios da compreensão*. Passo Fundo: UPF, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* – 44ª ed. – São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. – 17ª ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. *Português instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT*. – 26ª ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.