

ENSINO DA PONTUAÇÃO COMO PARTE DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO

Luiz Fernando Dias Pita (UERJ)
nandopit@uol.com.br

RESUMO

Exame das divergências entre o ensino gramaticalista da pontuação em língua portuguesa e o ensino do mesmo assunto com base nos modelos de raciocínio e funções da linguagem. Partindo-se de uma definição genérica de texto, analisam-se as características do texto dissertativo, para chegar-se à análise dos procedimentos para o desenvolvimento, na linguagem escrita, dos diversos tipos de raciocínio lógico praticado pelos discentes e sua relação com o tema. A partir daí, analisa-se o uso da pontuação como recurso expressivo para as diversas funções da linguagem, tais como propostas por Jakobson. Conclui-se apresentando propostas para o ensino da pontuação.

Palavras-chave: Ensino de português. Tipos de raciocínio. Funções da linguagem.

1. Considerações iniciais

Ao longo de nossa experiência pedagógica como professor de língua portuguesa, sempre nos deparamos diante do dilema de sempre haver pouco a ser dito sobre a pontuação em si, se comparado ao tanto disponível sobre como ensiná-la. Entretanto, este último tanto pouco acrescenta, visto que na maioria dos casos se limita a reproduzir *ad nauseam* normas gramaticais sem buscar a razão que as sustente, sequer explicitando sua utilização na prática pedagógica cotidiana.

Se optássemos por este caminho, cremos, apenas tangenciaríamos nosso tema.

O outro dos caminhos possíveis era buscar os laços que fazem da pontuação ponto tão importante para a compreensão e prática da linguagem quanto – pensamos – desprezado pelos modernos manuais de gramática. Tal foi nossa opção.

Serviu-nos como ponto de partida a afirmação de Roland Barthes segundo a qual “um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer.” (BARTHES, 1977, p. 12). Expondo a existência de mecanismos estruturantes e organizacionais do pensamento, Barthes atenta para o fato da linguagem ser construída a partir de sequências de raciocínio, e que o funcionamento deste é moldável. Neste caso, pudemos concluir, o uso da pontuação embute também a

mecânica de elaboração da linguagem, além de expressar o que Jakobson classificou como funções da linguagem, conforme será demonstrado.

Compreendemos a pontuação como: a) sistema interno de elaboração da linguagem, moldado já na vida intrauterina; b) arcabouço demonstrativo da organização da linguagem, quando articulada e c) expressão gráfica deste sistema organizacional de pensamento assim como da carga emocional de que imbuímos nosso(s) texto(s).

Nesta condição, fica evidente que a pontuação ocupa antes um lugar central no sistema linguístico que a posição subalterna a que as gramáticas normativas lhe conferem.

Na impossibilidade de dar ao tema a merecida profundidade, executamos aqui um recorte que objetiva antes reduzi-lo ao plano do executável no tempo de que dispomos: centramo-nos na prática da pontuação a partir da escrita. Justificamo-nos com o afirmação de caráter estritamente pragmático de que assim alcançaremos mais rapidamente nosso objetivo didático em sala de aula.

Nosso trabalho se inicia, portanto, analisando o texto dissertativo, posto que este engloba já, em certa medida, as categorias textuais narrativa e descritiva; além de que seu caráter argumentativo melhor se presta à prática da organização do pensamento, em que a pontuação fica mais bem exposta como um de seus elementos constituintes, em razão da necessidade de coesão e coerência. A análise das características do texto e da dissertação ocuparão por conseguinte todas as duas primeiras partes deste trabalho.

Na terceira parte deste trabalho, proceder-se-á a análise de alguns dos principais itens sobre o tema conforme demonstrado em alguns autores contemporâneos. Objetivaremos demonstrar também como a pontuação é elemento constituinte e de expressão das funções da linguagem – para o que utilizaremos a classificação proposta por Roman Jakobson – citado acima.

Na conclusão, articularemos os vínculos entre os mecanismos de pensamento e a pontuação que os expressa, apresentando propostas pedagógicas que cremos consoantes com o exposto.

2. Definindo texto

Ao tratarmos das características do texto dissertativo, partiremos

da definição de texto fornecida por Costa Val (1994): “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Costa Val constrói sua definição sobre três unidades - semelhantes às da lei aristotélica: sociocomunicabilidade, unidade semântica e unidade formal. Indissociáveis na composição de um texto, podem, entretanto, ser analisadas em separado para melhor compreensão:

a) A sociocomunicabilidade parte da premissa de que a compreensão de um texto é feita a partir da existência progressiva de um "pano de fundo" cultural comum a uma ou mais sociedades e que constrói uma referencialidade passível de reconhecimento pelo leitor.

b) A unidade semântica é construída através do estabelecimento de um código derivado do meio social, que confere à linguagem um *corpus* significativo comum.

c) A unidade formal parte primordialmente da necessidade de convencionar-se os textos quanto ao aspecto. (Daí o estabelecimento de regras de organização textual que vão desde organizar-se a esquerda da esquerda para a direita até as regras da ABNT). Ademais, deve espelhar a integração entre seus constituintes linguísticos. (COSTA VAL, 1994, p. 3)

Se estas três unidades devem estar presentes em todo e qualquer texto a que se recorra, não nos convém esquecer da expressão "falada ou escrita" de que lança mão Costa Val. Retomando a concepção saussuriana de linguagem, desligada de concepções normativas e que se prende primordialmente à ideia da comunicabilidade, Costa Val define como "eficaz" o texto que logra bem avaliar-se sob três aspectos: “a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão”. (COSTA VAL, 1994, p. 5)

Assim, vemos que derivam da própria concepção de texto - e findam por ser-lhe conformatórios - os conceitos de *coesão* e *coerência*. E é pela presença destes elementos em um texto que se pode dizer que este tenha *textualidade*. Logo, é texto todo conjunto de expressão linguística que forme um todo significativo coeso e coerente, valendo-se de um código comum ao emissor e receptor.

2.1. A tipologia textual

Por influência dos princípios cartesianos propostos durante o Iluminismo, assumiram os teóricos os seguintes critérios para a catalogação

dos textos: a) quanto à forma: prosaico e poético; b) quanto ao caráter: narrativo, descritivo e dissertativo; e, c) quanto à função: informativa, explicativa, poética, etc.

Importando-nos o texto dissertativo em prosa, não nos prendemos aqui a maiores explicações quanto à forma; procederemos à distinção entre os caracteres dos textos, diferenciando o dissertativo dos demais e estes entre si.

Pelo exposto estabeleceremos a devida distância entre a descrição e a narração: Esta, definida por Luiz Costa Lima como "organização de fatos no tempo" (1981, p. 5), tem como base para sua construção uma linearidade temporal - que a dissertação dispensará, atendo-se contudo ao desenvolvimento, linear também, de ideias - na qual circula a figura do narrador. A descrição tem a necessidade de organizar os objetos no espaço, visando efetivar uma composição plástica que proporcione à imaginação do leitor eficácia ao transformar o texto descritivo em imagens mentais. A ausência da personificação do narrador lhe confere um caráter estático. Assim, se construíssemos um plano cartesiano no qual pudéssemos localizá-los, colocaríamos a narração na reta das ordenadas (temporal); a descrição na das abscissas (espacial).

Distinguindo-se da narração e da descrição, o texto dissertativo possui características próprias e que lhe garantem certa preponderância dentro do panorama das construções textuais. Estas mesmas características, se lhe são constitutivas, têm também caráter delimitativo posto que conformam a dissertação num quadro que lhe é peculiar. Começemos por examiná-las.

Por tratar-se de texto no qual se expõe e se debate uma ideia, o texto dissertativo se atém a uma linguagem objetiva na qual prevalece a denotação; pela mesma razão nele se desenvolve todo um processo argumentativo - que diversos autores consideram a "alma" da dissertação - cuja função é a de servir ao propósito expositivo e explicativo necessário à ideia sobre a que se constrói o texto. Logo a descrição se constrói no espaço e a narração no tempo; enquanto a dissertação se faz no campo das ideias. O que, se não a absolve do plano cartesiano que propuseramos, força-nos a redefinir suas retas não mais segundo o bidimensionalismo espaço-temporal, porém em torno a formulação e defesa de pontos de vista. Constituindo-se estes (formulação e defesa) os eixos de trânsito deste - outro - plano cartesiano.

Vimos que a dissertação se presta primordialmente à divulgação e

discussão de ideias, daí sua enorme importância nos campos acadêmico, técnico, científico etc. E a necessidade de seu domínio por parte do alumnado como indispensável a um bom desempenho desta parte do corpo acadêmico. Por diversas razões, é justamente este o "calcanhar de Aquiles" da educação linguística do corpo discente: exemplos subtraídos de exames vestibulares demonstram que falta à maioria dos candidatos um mínimo domínio do processo de construção de textos dissertativos. Pretendemos analisar aqui, ao par deste processo, quais seriam as principais causas do fracasso dos alunos na apreensão do processo dissertativo de construção textual.

3. A dissertação

Vimos que, para elaborar-se uma dissertação, cumpre partir de um tema, apresentado pelo autor através de seu viés pessoal. Este tema, agregado ao ponto de vista do autor, se torna sua *tese*, ponto de partida para a construção de seu texto e objeto a ser defendido através da *argumentação*. Partamos, agora, para o exame deste processo.

A seleção de determinado tema parte sempre de escolha do autor, que o seleciona baseado em problemas do cotidiano ou a partir do noticiário - resultando quase sempre numa crônica quando seu meio de divulgação seja o jornalístico. Logicamente a extensão do conceito de tema é delimitada pela extensão final do texto dissertativo a ser produzido, portanto, ao tratar-se do tema *habitação* cumpre delimitá-lo de modo a adequá-lo à extensão desejada, se em aberto pode servir tanto para uma dissertação de mestrado quanto a uma redação de ensino médio, pela lógica concluímos que no segundo exemplo resulta vago. Daí para aplicá-lo neste caso cumpra-se delimitá-lo: tratemos da *habitação popular*, para pessoas de baixa renda. Temos aí um tema, que transformaremos em *tese* ao formularmos o ponto de vista que orientará nosso desenvolvimento do tema: Se cremos que cabe ao governo proporcionar habitação popular a todos os brasileiros de baixa renda, tal será nossa tese, a qual deveremos defender através da formulação de argumentos que fortaleçam nossa posição, visando convencer o leitor das ideias que defendemos.

Dentro do quadro da educação média, o insucesso no aprendizado da dissertação parece-nos derivar do hábito arraigado entre nossos professores de fornecer o tema - e não raro a tese - aos alunos sem antes havê-los habituado suficientemente a escrever partindo de tema livre.

Outro hábito que nos parece afetar o processo de construção de dissertação é o de ser demonstrada sua vinculação com o processo de pensar, de analisar-se temas ou mesmo de admitir-se a defesa - por parte dos alunos - de seus pontos de vista. (De fato, não há nada mais reiterado nas aulas preparatórias de pré-vestibulares que a proibição do uso da expressão "*Eu acho que...*"). Como pretender-se êxito no ensino de algo baseado quase inteiramente na argumentação se se coíbe o exercício do poder de opinião? Resultado: o aluno se especializa em não dizer absolutamente nada, mesmo gastando todo o mínimo de linhas normalmente exigido. Impossível pretender que o aluno veja qualquer utilidade neste teatro.

De qualquer modo, a justificativa apresentada pela maioria dos professores é a de que cumpre exercitar o aluno na dissertação - ainda que este não possua opinião formada sobre o mundo -; além do que, para muitos professores a redação em si se presta tão somente à demonstração da habilidade do aluno no uso das regras gramaticais aprendidas, e não ao exercício de sua capacidade de expressar-se sobre a realidade que o circunda. Focalizando a redação no exercício da gramática normativa, o professor acaba por retirar do aluno aquele que deveria ser o moto de sua ação; o prazer de construir seu texto.

Reiteremos que a grande dificuldade apresentada pelos alunos ao longo da construção de seu texto repousa na capacidade de argumentação coesa e coerente. Cabe-nos portanto análise mais acurada destes conceitos para detecção das causas destas dificuldades.

Retomem-se as definições de Costa Val sobre coesão e coerência e veremos que no primeiro caso está a coesão ligada estreitamente ao aspecto formal do texto, explicitado aí o respeito devido às regras gramaticais embasadas sobre o normativismo. A coerência, se prende diretamente ao aspecto semântico-conceitual do texto, privilegiando a escolha terminológica e o uso de definições durante a elaboração do texto, visando explicitar o sentido conferido ao código, dentro do sistema linguístico. Logo, o grau de comunicabilidade pretendido medir-se-á através do alcance destes itens; entretanto cumpre que estes sejam escalonados dentro de uma proposta pedagógica que, segundo a prática presenciada em sala-de-aula nos permite afirmar, não vem sendo elaborada como objetivo dentro do conjunto de objetivos do ensino de língua portuguesa.

Propomos como solução para este problema a conscientização de que a apreensão do processo de elaboração textual seja distanciado da-

quele de mera reprodução da gramática normativa, visando doravante capacitar o aluno antes a explicitar seu próprio pensamento que o conhecimento de regras de estilística. Não pretendemos que estas sejam em momento algum abandonadas, cremos, sim, que se deva proporcionar ao aluno autoconfiança no lidar com o texto, visando-se ensiná-lo a pensar e a explicitar seu pensamento. Conformar este pensamento ao código linguístico seria tarefa secundária, trabalho de lapidação da obra bruta realizado pelo aluno. Processo sem dúvida mais trabalhoso e individualizado, porém frutífero.

3.1. Ensinando a pensar

Cientes de que este subtítulo pode parecer extremamente pretensioso, esclarecemos que nosso objetivo é demonstrar como podem ser ensinadas técnicas de organização de pensamento que facilitarão o trabalho de exposição de ideias: Luiz Marques de Souza (1994) distingue algumas características de argumento vinculadas à tessitura de raciocínios que, embasadas pela filosofia, podem ademais compor um quadro interdisciplinar. Tais características de argumento partem do silogismo cartesiano e podem incorrer em falhas (falácias), sendo as seguintes:

a) *Raciocínio dedutivo* - Desenvolvido do geral para o particular, pressupõe que o que seja verdadeiro para um grupo o seja também para cada um de seus membros. Só é válido quando não se pode afirmar suas premissas e condenar suas conclusões sem cair em contradição. Luiz Marques de Souza exemplifica com o clássico silogismo cartesiano: "Se todos os homens são mortais e Sócrates era um homem, logo Sócrates era também mortal".

b) *Raciocínio indutivo* - Opera do particular para o geral. Sendo uma generalização é já de *per si* perigosa.

c) *Raciocínio causal* - Aquele que busca demonstrar relações de causa e efeito num dado processo. Deve-se cuidar se a relação é regular e constante, impedindo o raciocínio falacioso que afirmaria na sequência - mesmo aleatória - de fatos uma relação de causa e efeito. Alerta-se para seu perigo ao tratar de temas ligados às ciências humanas, que geralmente apresentam mais de uma causa.

d) *Raciocínio analógico* - Consiste na passagem de um fato particular para outro também particular, em razão de alguma semelhança. Fornece probabilidades e não certezas, mas é usado com frequência em

vários campos do conhecimento humano.

Exercitar os alunos na elaboração de argumentos embasados nos tipos de raciocínio apresentados acima nos parece um modo eficaz de fazê-los desenvolver sequências de raciocínio lógico, sendo o passo seguinte possibilitar-lhes expressar estas sequências através da linguagem escrita. A proposta de exercícios de Lógica como base para a capacitação de uma expressividade dissertativa parece-nos indissociável, portanto, do próprio objetivo desta atividade.

Submetendo, portanto, o exercício da criação de textos dissertativos ao desenvolvimento anterior da capacidade argumentativa, cremos proporcionar ao aluno maior eficácia quando da elaboração e também interpretação desta modalidade textual, além de um maior desenvolvimento de suas capacidades cognitivas; aplicadas estas à formulação de sequências lógicas de raciocínio.

3.2. Compreensão de processo

Outra falha que apontamos no ensino de redação - falha corriqueira na maioria das escolas - é a exigência do produto acabado sem que se demonstre o conhecimento do processo de construção textual. Assim, pede-se ao aluno que apresente um texto sem que este demonstre conhecimento dos princípios básicos de sua elaboração. Ora, se a falta de compreensão do ato de redigir como processo é justamente uma das falhas que apontaríamos como primordiais no ensino de redação, a apresentação de um trabalho em sua versão final impossibilita que o professor possa examinar o *modus operandi* pelo qual ao aluno chegou àquele resultado. Desse modo, a análise, por parte dos professores, dos rascunhos utilizados pelos alunos, é um procedimento que nos permitiria traçar? mais nitidamente que o produto acabado ? a trajetória percorrida pelo aluno na elaboração do texto, principalmente do dissertativo. É justamente esta compreensão de dissertação antes de tudo como um processo, em que se devem escalonar os objetivos para que se os atinjam com maior eficácia o que preconizamos ao longo deste trabalho. Defendemos com isso que o ensino de redação deve antes de tudo privilegiar a capacidade de argumentação como parte do desenvolvimento das capacidades expressivas do ser humano ali em formação; após o que devem ser privilegiadas as regras da gramática normativa, vistas como instrumento de boa expressão do pensamento, e não como fim último do ato de escrever.

4. Pontuação e funções da linguagem

Procederemos neste capítulo à análise de alguns dos principais itens sobre o tema conforme demonstrado em alguns autores contemporâneos.

4.1. Celso Cunha e uma tentativa de categorização

Em sua *Gramática*, Celso Cunha estabelece sem rigor científico a divisão dos pontos em “indicadores de pausa” e “de melodia”. Tentaremos inicialmente demonstrar como os pontos “melódicos” estão relacionados às funções da linguagem tal como descritas por Roman Jakobson. Contudo, em função dos limites deste trabalho, fá-lo-emos de modo mais genérico que científico.

Creemos que a aplicação em sala-de-aula da divisão proposta por Celso Cunha e sua categorização segundo Jakobson teria o mérito de desenvolver no aluno o sedimento para maior expressividade além de dar – no caso de estudantes de nível fundamental – bases para mais bem construída compreensão do fenômeno literário.

Entretanto alguns sinais escapam à classificação de Jakobson por serem demarcadores não do tipo de discurso porém de sua construção sintática – caso da vírgula e do ponto-e-vírgula e do ponto – que marcam a pausa no discurso, conforme Celso Cunha.

4.1.1. Vírgula: uso e norma

Contrastando com autores contemporâneos de livros didáticos destinados ao público de ensino fundamental e médio, que insistem em definir o uso da vírgula – e subsequentemente do ponto-e-vírgula e do ponto – como “pausa de leitura” relacionando-o à respiração de um provável leitor. Logo, textos para leitura silenciosa prescindiriam da vírgula, e a leitura de um gago seria recheada delas.

Dentre os gramáticos o discurso se modifica atentando-se para o potencial sintático da vírgula, demarcando-se sua função como delimitadora de orações e períodos; tal é a posição assumida por Celso Cunha e Lindley Cintra em sua *Gramática*, embora respeitem a categorização pausa/melodia.

4.2. Jakobson e as funções da linguagem

Jakobson estabelece as seguintes funções para a linguagem: *a*) emotiva, ligada ao emissor; *b*) poética, referencial, fática e metalinguística, ligadas à mensagem e *c*) conativa, ligada ao receptor.

4.2.1. A função emotiva

Empenhado em transmitir emoções, o emissor usa do ponto de exclamação e de interrogação, pois o tom interrogativo deixa sempre entrever o emocional.

4.2.2. As funções referencial e metalinguística

Interessado em estabelecer conexões entre seu texto ou discurso e ações levadas a cabo por terceiros, o emissor se verá sempre coagido interromper seu próprio enunciado para explicar ao receptor a que se refere ou ainda para acrescentar outros dados sobre seu tema, assumirá então outro tom no seu discurso, como se fosse outro emissor. Nesse momento de articulação discursiva impõe-se o uso seja do travessão ou dos parênteses, como ainda dos dois pontos.

Já no caso da metalinguagem, se falamos do discurso alheio deveremos partir para o discurso indireto - e logo cair na função referencial - ou ainda, ceder a fala a outrem, estacionando nosso discurso e repetindo o alheio. Nesse último caso não há duplicação de emissor, senão dois emissores: o primeiro apenas repete o discurso do segundo, o qual penetra a fala do emissor, no que é mais efetivamente representado pelas aspas.

4.2.3. A função fática

Servindo para transmitir códigos linguísticos não-verbais, a função fática prescindiria do uso de pontuação. Esta tem sido a regra geral, entretanto sua aplicação em *slogans* já tem demonstrado alguma presença dos sinais de exclamação e interrogação.

4.2.4. As funções poética e conativa

Jakobson a caracterizou como uma intencionalidade artística no

discurso – que se caracterizaria pela presença conjunta de outra função - logo a ela não se aplicaria nenhum tipo específico de pontuação, senão aquele requerido pela outra função presente.

No caso da função conativa, trata-se da operação realizada pelo receptor de decodificar a mensagem. Não usa por conseguinte nenhuma pontuação, embora seu pleno exercício requiera o conhecimento de todo o sistema de pontuação utilizado.

5. Conclusão

Apresentaremos como conclusão deste trabalho propostas pedagógicas que cremos consoantes com a teoria exposta, embora tenhamos que estas já se hajam feito transparentes ao longo do mesmo trabalho.

Vimos que o ensino da pontuação se faz, na maioria das vezes no 1º segmento do ensino fundamental, como base para a prática da composição escrita. O que se evidencia por conseguinte é a inabilidade do aluno na redação, posto que, antes de estimulá-lo a escrever; a imposição imediata das regras sob as quais fazê-lo é antes de tudo agente inibidor daquele processo.

Sabe-se que aos três anos de idade - em média - a criança já detém o domínio internalizado do sistema linguístico familiar; sendo capaz, portanto, de realizar com efetiva presteza os fluxos de pensamento que coordenam: a) os processos de pensamento e b), o processo da fala e da consequente exposição do pensamento.

Faltando à criança tão somente o domínio da expressão escrita com a conscientização de que ambos os processos são complementares e que, no caso da pontuação, esta expressa antes de tudo o ritmo da consciência – pelo que, como demonstrado, se liga às funções da linguagem -; o que é feito pelas práticas de composição escrita tem efeito contraproducente neste processo, pela inibição em que resulta.

Cremos, portanto, que qualquer prática pedagógica que objetive conduzir o aluno a um bom desempenho linguístico deveria centrar-se no desenvolvimento da capacidade de organização do pensamento – mesmo desvinculado da escrita – para, depois, introduzir no aluno o prazer de transpor suas ideias para o papel. Apenas tendo alcançado sucesso neste ponto é que o ensino da pontuação far-se-ia produtor; posto que instrumentalizaria o aluno para o exercício do seu prazer, e não de sua tortu-

ra, como temos visto.

Claro está, desenvolver a capacidade de raciocínio e de articulação de pensamento em um corpo discente de faixa etária de 6-12 anos requer do professor de língua portuguesa – ou da professora primária – uma posição que incorpore os papéis de: a), animador cultural – pela proposta de jogos nos quais a comunicação e expressividade sejam os objetivos finais – como vêm sendo propostos pelas técnicas “comunicativas” no ensino de línguas estrangeiras e b), de professor de filosofia, não no sentido usual de professor de *história* da filosofia, mas no sentido de “aquele que ensina a pensar”. Evidentemente cumpre que o profissional esteja também motivado a fazê-lo, e que se destrua a personagem que muitos professores de português tristemente tomaram para si: a de “arautos da gramática”, eufemismo para a expressão inglesa “*Grammar Nazi*”, cujo sentido é evidente.

Como evidenciado, a problemática sobre que se fundamenta e que constrói o entorno do ensino da pontuação é mais profunda do que se imagina à primeira vista; uma vez que termina por englobar o ensino de toda a linguagem. Mas não se podia esperar que fosse de outra forma, afinal, toda língua é um todo vivo e homogêneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*, 15. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1992.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1967.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ERNANI & NICOLA. *Gramática de hoje*. São Paulo: Scipione, 1995. São Paulo: Atual, 1997, 3 v.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LIMA, Luiz Costa. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. *A dissertação*. 9. ed. São Paulo: Atual, 1993.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 lições*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1981.

SOUZA, Luiz Marques de (Org.). *Morfologia e sintaxe para a graduação*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1994.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. *Compreensão e produção de textos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Motivação para uma aula de sintaxe. *Cadernos de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ*, n. 1, 1997.